

EZIR MAFRA BATISTA

**CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCENTE NO BRASIL
(1994 a 2004)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Infância, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Dr^a Diana Carvalho de Carvalho

FLORIANÓPOLIS
2006

B333i Batista, Ezir Mafra

Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004) / Ezir Mafra Batista ; orientadora Diana Carvalho de Carvalho. – Florianópolis, 2006.
112f.

Dissertação – (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

Inclui bibliografia

1. Educação – Pesquisa. 2. Avaliação educacional. 3. Concepções. 4. Infância. 5. Escola e produção discente. I. Carvalho, Diana Carvalho de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Catálogo na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

RESUMO

A atual investigação desenvolveu um estudo dos conceitos *infância*, *criança* e *escola* em um extrato de dissertações da área da educação (defendidas no período de 1987 a 2003) existentes no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES). Observou-se por meio desta apreciação como a criança, aluno / aluna do ensino fundamental é focalizada no interior de tais dissertações.

Para tanto, adotou-se o procedimento de Análise de Conteúdo por permitir a caracterização dos textos em apreciação, a compreensão da centralidade de determinados temas, assim como das características designadas às categorias em destaque.

A exposição da atual pesquisa foi construída tendo como referência três demandas principais: a localização e compreensão de alguns marcos históricos da relação infância e escola, o caminho teórico-metodológico para a escolha das produções a serem analisadas e, finalmente, a apreciação dos materiais coligidos.

Das análises realizadas destaca-se a reflexão sobre o *lugar* da infância na escola contemporânea. Acredita-se que a infância habita e resiste em seus interstícios, mas não possui de fato um lugar. Nesta direção, levantou-se a seguinte questão: de que modo as autoras da amostra articulam as categorias infância e escola? A abordagem presente nas dissertações promove a escola como lugar da infância?

Dos aspectos evidenciados, percebe-se nos estudos mais recentes, a concentração na necessidade de mudança das concepções de infância e criança nas práticas pedagógicas, enxergando as crianças como sujeitos *de hoje*, capazes de representar o real e sobre ele atuar. Tendo em vista rever a escola, sua lógica e organização, para que ela se torne um lugar privilegiado da infância.

Palavras-chave: conceitos, infância, criança e escola, produção acadêmica.

ABSTRACT

The current investigation has developed a study of the concepts *childhood*, *child* and *school* in an excerpt of dissertations of the education area (defended between 1987 and 2003) available in Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - CAPES. Throughout this appreciation, it was observed how the child, the primary school student, is focused in such dissertations.

For that, Content Analysis proceedings were adopted for allowing the characterization of the appreciated texts, the understanding of the centrality of the themes determined as well as the characteristics appointed to the highlighted categories.

The exposition of the current research was built having three main demands as reference: the localization and understanding of some historical marks of the childhood-school relation, the theoretical-methodological way for the choice of the productions to be analyzed and, finally, the appreciation of the material gathered.

Highlights of the analysis conducted are: that the child is predominantly recognized as a social and cultural subject, going beyond the psycho-physiological view; there is an accord on the social, historical and cultural constitution of *childhood*, which involves reflecting on its variations in different social-economical contexts, being marked by the genre conceptions, by the relations between generations, etc; as for the conception of school, 88% of the sample defines it as the social space of education and qualification, however, from the studies in the early 1990's to the latest ones, a change of focus is observed: from its function to prepare for the public life to an elaboration that brings the school back to childhood. Aiming at reconsidering the school, its logics and organization, so that it can become a privileged place in childhood.

Key-word: concepts, childhood, child and school, dissertations.

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Periódicos consultados de acordo com a classificação realizada pela CAPES em outubro de 2005	41
Quadro 2: Produção acadêmica selecionada sobre as categorias infância, criança e escola	42
Quadro 3: Produção da década de 1970 sobre a categoria criança	45
Quadro 4: Produção da década de 1970 sobre a categoria escola	46
Quadro 5: Produção da década de 1980 sobre a categoria escola	47
Quadro 6: Produção da década de 1990 sobre a categoria escola	48
Quadro 7: Produção da década de 1990 sobre a categoria criança	49
Quadro 8: Produção da década de 1990 sobre a categoria infância	49
Quadro 9: Artigos selecionados no período de 2000 a 2004 sobre a categoria escola	50
Quadro 10: Artigos selecionados no período de 2000 a 2004 sobre a categoria criança	50
Quadro 11: Produção dos anos de 2000 a 2004 sobre a categoria infância	51
Quadro 12: Artigos coligidos sobre a infância anteriores a 2000	52
Quadro 13: Universo de artigos coligidos que estabelecem relações entre criança e escola	53
Quadro 14: Dissertações selecionadas que estabelecem a relação infância e escola	59
Quadro 15: Referências mais freqüentes para a abordagem do tema infância na amostra	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 MARCOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO INFÂNCIA E ESCOLA	9
1.1 O LEGADO MODERNO: ASPECTOS GERAIS	10
1.2 UM PROJETO DE ESCOLA PRIMÁRIA NO LIMAR DO SÉCULO XX: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA PÚBLICA DE MASSAS	13
1.3 AS BASES TEÓRICAS DO PROJETO DA ESCOLA PRIMÁRIA	19
1.4 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA: A <i>CRUA</i> REALIDADE NO FINAL DO SÉCULO XX	28
1.5 AS ALEGRIAS DA INFÂNCIA NA ESCOLA: PROJETO OU UTOPIA?	32
2 PANORAMA TEÓRICO-METODOLÓGICO	36
2.1 CONCEPÇÕES DAS CATEGORIAS DE PESQUISA	36
2.2 AS CATEGORIAS DE PESQUISA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	41
2.2.1 Panorama das categorias nos artigos de revistas científicas	44
2.2.2 Aproximação da produção discente sobre a relação infância – escola	53
3 INFÂNCIA E ESCOLA: UMA AMOSTRA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	58
3.1 ANÁLISE TEMÁTICA DAS CATEGORIAS CRIANÇA E INFÂNCIA	64
3.1.1 Elaboraões sobre a criança	64
3.1.2 Elaboraões sobre a infância	74
3.2 ANÁLISE TEMÁTICA DA CATEGORIA ESCOLA	83
3.3 RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E ESCOLA: UM NÓ PARA A PRODUÇÃO	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

INTRODUÇÃO: O PERCURSO DE DEFINIÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Durante dois anos no curso de Graduação em Pedagogia realizei pesquisa no nível de iniciação científica, dentre as atividades previstas, acompanhava os debates e os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE¹, cujo foco principal incidia na busca de referenciais teórico-metodológicos para compreender a ampla relação infância e escola. Como exercício para a construção de uma observação cuidadosa do objeto, os integrantes do grupo (sociólogos, psicólogos, pedagogos e graduandos destas áreas) analisavam cada literatura procurando identificar as concepções e as relações estabelecidas entre as categorias criança, infância e escola.

Neste percurso problematizador uma lacuna foi identificada: como a produção acadêmica da área educacional se pronuncia sobre os conceitos infância, criança e escola? Tal questão ganhou relevância e se tornou um projeto de pesquisa a partir dos subsídios levantados no estudo exploratório² bibliográfico que tinha como objeto de estudo a escola. A pergunta que orientava esta pesquisa de iniciação científica era a seguinte: como a escola tem sido tratada nas dissertações realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 1984 a 2000?

Das constatações alcançadas, destaca-se que embora fossem discutidos na produção acadêmica vários aspectos que dizem respeito à escola, esta não era revelada em sua totalidade e complexidade; havia uma fragmentação da análise

¹ O GEPIEE iniciou suas atividades em 2000 sob a coordenação da Profa. Dra. Jucirema Quinteiro e faz parte do Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

² Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Iniciação Científica do CNPq no período de 2001 a 2003, originando dois relatórios de pesquisa (Batista 2002 e 2003) e artigos apresentados em congressos regionais (Batista e Carvalho 2002 e 2004) e nacional (Batista 2005).

sobre o objeto de estudo que é a escola, já que a tendência predominante nas pesquisas era a de fixar-se em apenas um de seus aspectos, como por exemplo: o ensino de uma determinada disciplina ou o currículo, e não buscar compreender a trama de relações em que esse aspecto estava envolvido. Verificou-se, também, diferentes modos de conceituar a escola, implicando em distintos graus de pertinência dos sujeitos que a constituem, especialmente a criança, no quadro de referência da pesquisa.

Com base em tais considerações, investigou-se quais eram os sujeitos acessados nas pesquisas. Constatou-se que 42% das pesquisas presentes na amostra não consultavam quaisquer pessoas do contexto escolar; em 50% dos trabalhos os sujeitos que possuem o direito à palavra no âmbito científico são os adultos, semelhante às práticas da sociedade em que vivemos, onde o direito efetivo à participação, de ser consultado e ouvido, quando respeitado, é dirigido àqueles considerados “competentes”. Somente 9% das pesquisas da amostra “potencialmente” entrevistaram crianças e adolescentes. Em outros termos: das 31 pesquisas apenas três produções acessam crianças e adolescentes e fundamentalmente os procuram pela função que lhes é atribuída no interior da instituição escolar: o papel de alunos/alunas. Destas poucas dissertações, a problematização dos dados com relação a ouvir estes sujeitos pareceu incipiente, bem como o preparo metodológico presente nas investigações. Nesta amostra ficou marcada a preponderância da busca pelos aspectos cognitivos para identificar indicativos metodológicos para se elaborar a melhor forma de organizar o ensino, em detrimento de outros saberes e informações que as crianças e adolescentes têm a declarar. Além disso, permanece a impressão de que no âmbito educacional

pouco se conhece sobre o ser social concreto, complexo e dinâmico que é a criança, detendo-se na imagem do aluno, em seus problemas e dificuldades.

Ao sublinhar-se o acanhado número de pesquisas que acessam as vozes infantis, denota-se a incipiente compreensão de que as crianças são informantes capazes de participar e expor sua visão singular, considerando-a significativa diante do contexto escolar. Entretanto, para conceber a criança desta maneira, seria necessário revolucionar a concepção vigente de infância, que indica “uma condição social subalterna, que nos remete à acepção de grande e pequeno e que se refere à hierarquias de poder mais dos que às de idade” (Pancera, 1994, p.100).

Tendo como imperativo ampliar as informações sobre o campo de pesquisa, mobilizou-se uma busca de novos elementos em outras pesquisas que também elegeram a escola como objeto de estudo. Ao volver a produção acadêmica recente, deparou-se com duas produções que se assemelhavam com o projeto desenvolvido por realizar uma análise da produção acadêmica e eleger a escola como objeto de estudo: Marin et al (2005) e Carvalho (2005). Estes estudos trazem contribuições significativas para o tema e revelam um consenso: “entender os problemas da educação implica entender a escola, descrevendo e interpretando as suas práticas, percebendo-a na trama das relações sociais em que o processo educacional tem lugar” (Marin et al., 2005, p. 173).

Marin et al (2005) realizaram um mapeamento das tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil que investigaram a escola básica³ e seus componentes. A fonte de dados utilizada foi o acervo de 8.687 resumos de dissertações e teses contidas no CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que

³ Entende-se por escola básica aquela que abrange desde a creche até o ensino médio.

abrange o período de 1981 a 1998. Justificou-se este estudo devido à inexistência de trabalhos que procurassem analisar a produção geral sobre a escola contemporânea, embora seja reconhecido que a área educacional possua tradição de análises e balanços sobre a produção acadêmica.

Do acervo total de 8.687 investigações, 3.492 tiveram como foco a escola básica atual. Destas que indicaram a escola como objeto de estudo, foi possível identificar quatro grandes grupos temáticos: a escola (como um todo), os professores, os alunos e os saberes escolares. Sobre esta constatação, levantou-se a hipótese de que “os trabalhos privilegiaram o estudo da escola por meio de seus componentes básicos” evidenciados nos quatro grupos temáticos (Marin et al., 2005. p. 183). Cabe destacar que 74% dessas pesquisas foram situadas no eixo Sul-Sudeste - parte desta situação se remete a longevidade da maioria dos programas nestas regiões.

Com relação aos níveis de ensino pesquisados por Marin et al, quando identificados nos resumos, foi possível perceber que a maior incidência esteve sobre o ensino fundamental⁴, especialmente o primeiro ciclo, (totalizando 36,7% da amostra); seguida do médio (16,3%); e da educação infantil (8,4%).

Tendo por base tais informações e relacionando-as, formulam-se algumas questões: quais categorias permeiam o grupo temático “alunos”? Seria a criança uma delas? Que elementos as investigações sobre o ensino fundamental, nível mais incidente na amostra, trazem sobre as crianças (alunos e alunas) e sua infância?

Outra verificação importante a ser mencionada diz respeito à distribuição temática. Entre os quatro campos temáticos investigados pelos autores, há categorias privilegiadas que demonstram quais os aspectos da organização escolar

⁴ Este nível de ensino compreende o intervalo de primeira à oitava séries.

que mais preocupam os pesquisadores: em primeiro lugar estão os “componentes curriculares”, na seqüência se evidencia a “organização do trabalho escolar”, em seguida a “docência”; equivalente a esta última categoria, encontra-se “a escola como espaço de interações sociais”. Ainda sobre esta análise, os autores ressaltam que “a distribuição entre os demais temas é relativamente menor e dispersa, necessitando de investigações mais detalhadas para análise mais acurada das tendências ali expressas” (Marin et al., 2005, p.195). Esta constatação permite inferir que, se presente na pesquisa, as categorias infância e criança podem se encontrar dentre os temas dispersos.

A fragmentação ou dispersão temática também é identificada na pesquisa de Carvalho (2005) que realizou um levantamento dos projetos e relatórios de pesquisa dos docentes brasileiros financiados pelo CNPq no ano de 2002. Dentre os 187 pesquisadores cujos projetos foram financiados, 81 demonstraram interesse no estudo da escola pública de ensino fundamental (representando 43% do total).

Das marcas encontradas na produção docente analisada por Carvalho, evidencia-se “uma excessiva fragmentação temática que parece recortar o ensino fundamental em fatias investigativas que podem encobrir a verdadeira natureza do objeto de estudo em questão – a escola pública de ensino fundamental, descontextualizando-o” (Carvalho, 2005, p. 15). Desta averiguação a autora sublinha que “há uma grande lacuna temática representada pelos poucos estudos que versam sobre os temas “aluno” e “fracasso escolar” exatamente os que estão diretamente relacionados com o *nó górdio* da educação brasileira” (Carvalho, 2005, p. 15).

Tais averiguações têm seu reflexo na pesquisa destacada inicialmente, Batista (2003, 2005), onde também é constatada a fragmentação da escola como

objeto de estudo e a *ausência* da criança na produção acadêmica. Destaca-se, ainda, a lacuna de estudos mais detalhados que aprofundem a compreensão sobre a escola contemporânea.

É nesta direção que se propõe a atual investigação: abordar como uma parcela da produção acadêmica⁵ - neste caso uma amostra de dissertações da área da educação - concebe⁶ os conceitos de infância, criança e escola e como explicita as relações entre eles. Pressupõe-se que o estudo dos conceitos de tais categorias indicará um modo de observar a relação infância e escola, fundamentando o conhecimento produzido na área.

Visando uma análise qualitativa da produção, problematiza-se: como as produções acadêmicas têm se pronunciado sobre as categorias criança, infância e escola? Que relações estabelecem entre estas? Quais as referências teórico-metodológicas que utilizam/priorizam? Até que ponto as pesquisas estabelecem a relação infância e escola? De que maneira estas produções contribuem para rever as funções sociais da escola e o lugar da infância em nossa sociedade? E mais especificamente, como destaca Quinteiro (2000): como as pesquisas colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno/aluna do ensino fundamental?

É necessário salientar que esta análise se debruça sobre um campo de estudos em construção, como destaca Quinteiro (2002), em seu artigo *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*:

⁵ A produção acadêmica-científica pode ser encontrada em diferentes modalidades: relatórios completos de pesquisas em diferentes graus - doutorado (teses), mestrado (dissertações), iniciação científica (relatórios finais); e relatos parciais de investigações - trabalhos apresentados e/ou publicados em congressos e artigos publicados em periódicos. Dentre estes, optamos em rastrear as produções discentes em nível de mestrado, ou seja, as dissertações. Posteriormente explicitaremos os critérios deste recorte.

⁶De acordo com Blackburn (1997) e Abbagnano (2000) o ato de conceber em um sentido amplo é *formar uma idéia sobre algo*; já na perspectiva filosófica, é desenvolver um conceito, isto é, *processo que torne possível a descrição, classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis*. Por sua vez, o termo conceito, desde a sua origem está relacionado a duas questões: quanto à sua natureza, quando compreendido como essência e signo das coisas; quanto à sua função: de interpretar, classificar e projetar. Neste estudo, por meio da averiguação das concepções de criança, infância e escola, pretende-se explicitar como, no âmbito acadêmico, a criança é concebida, assim como sua condição e a elaboração de sua educação.

nas duas últimas décadas [1980-1990], a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. Constata-se uma produção caracterizada por diversos temas, pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade (Quinteiro, 2002, p.20).

Confirmando a importância de pesquisas nesta perspectiva, cabe ressaltar a constatação de dois importantes estudos que realizaram um rastreamento das discussões sobre infância e educação nas duas últimas décadas Kramer (1996) e Quinteiro (2001). A primeira autora evidencia a “necessidade de que seja realizado amplo e consistente estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto as (muitas) lacunas ainda existentes” (Kramer, 1996, p.27). Quinteiro acrescenta que “mais raras ainda, são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola, e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno” (Quinteiro, 2001, p.18).

Ao identificar e delinear os conceitos de *criança*, *infância* e *escola* indica-se o fundamento a partir do qual está sendo tratada a relação infância e escola, revelando limites e possibilidades no modo de pensar a educação escolar da criança. Nesta perspectiva, resume-se a importância deste trabalho: examinar os produtos da atividade científica, trazendo uma contribuição ao mapeamento do campo Educação e Infância.

A construção deste relatório de pesquisa reúne: a localização e compreensão de alguns marcos históricos da relação infância e escola retomando autores clássicos – apresentados no primeiro capítulo deste relatório; a exposição do caminho teórico-metodológico para a escolha das produções analisadas – relatado no segundo capítulo; e, finalmente, a apreciação dos materiais coligidos em categorias temáticas, registrada no terceiro capítulo. Por último, expõe-se as considerações finais.

1 MARCOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO INFÂNCIA E ESCOLA

A relação infância e escola é, na perspectiva educacional, uma relação histórica e de profunda vinculação. Confirmando esta posição, resgata-se neste primeiro momento do texto autores que, embora atuem em diferentes áreas do campo científico e tratem de particularidades do tema, nos permitem estabelecer alguns marcos sobre a história da relação infância e escola.

De acordo com a literatura especializada, a modernidade é destacada como momento precursor da relação infância e escola. Sustentando com muita propriedade a discussão entre infância, escola e modernidade, Heloísa Rodrigues Fernandes (1997) converge os fios de cada uma destas categorias na seguinte tecitura:

Lugar de infância é na escola; se esta se tornou uma frase muito cara ao texto cultural da modernidade é, também, porque foi tematizada, justificada, realimentada, pelos inúmeros campos do saber da própria modernidade (pedagogia, sociologia, psicologia, pediatria, psicanálise etc.), os quais, por um outro ângulo, contraíram uma dívida de fundação com ela. (Fernandes, 1997, p. 62, 63).

Cabe desdobrar esta discussão sinalizando aspectos gerais da herança moderna para a relação infância e escola, tendo em vista realizar um exercício inicial da compreensão deste quadro até chegar à realidade da escola contemporânea brasileira.

1.1 O LEGADO MODERNO: ASPECTOS DA RELAÇÃO INFÂNCIA - ESCOLA

Em linhas gerais é possível perceber que nos séculos XIX e XX, contexto da consolidação do projeto moderno capitalista de desenvolvimento industrial, a família enfrentou um expressivo processo de transformação. Os ofícios passados de pai para filho, o trabalho na extensão do lar (agricultura, artesanato, etc.), dentre outros aspectos, perderam a centralidade na organização social. A saída dos adultos de casa para as fábricas por um longo período impunha um problema: aos cuidados de quem permaneceriam as crianças na ausência dos adultos durante o período de trabalho?

Era necessário prover proteção e educação para as crianças. Nesta perspectiva, os responsáveis pela provisão educacional, da esfera médica à pedagógica, mobilizaram-se na busca pelo conhecimento da essência da criança e de suas especificidades.

Confirmando esta síntese, Vilarinho (2000)⁷ ainda acrescenta que “as modificações operadas na família, influenciadas pelo capitalismo, não só tiveram reflexos na clarificação do conceito de infância, como nos permitem entender como se foram construindo diferentes infâncias, isto é, diferentes concepções de infância⁸ e diferentes modos de viver a infância [rural/urbana, pobres/ricos, rua/escola, dentre outros contextos que poderiam ser citados]” (Vilarinho, 2000, p. 41).

No âmbito educacional alguns aspectos necessitam ser ressaltados: o processo de surgimento da escola pública no ocidente possui a marca da educação

⁷ Maria Emília Vilarinho, pesquisadora portuguesa, discute neste texto a construção social da infância a partir do século XVI destacando os diferentes discursos - filosófico, médico, econômico e psicopedagógico - sobre a criança e sua condição na sociedade.

⁸ A partir de Smolka (2002) pode-se pensar que para discorrer sobre as distintas infâncias e suas imagens, seria necessário buscar diálogo com as ciências humanas e biomédicas que historicamente vêm refletindo sobre a criança. Afinal, tais imagens, bem como o lugar da criança na sociedade tem sofrido intensas modificações.

do século XX, a construção de uma escola pública de massas. Neste contexto, o argumento científico é investido de grande autoridade. Para prover os saberes e técnicas escolares as ciências humanas são chamadas para dar suporte teórico e organizar a educação, preponderantemente: a sociologia e a psicologia, ciências que no início do século XX buscam sua consolidação pelos argumentos positivistas e experimentais. Segundo Warde (1990), a Filosofia proferia “os valores para a educação, enquanto “projetava” o modelo de homem a ser gestado pelas práticas e instituições educacionais, a Sociologia e a Psicologia, pragmaticamente e empiricamente conformavam essas práticas e instituições” (p. 31).

Deste modo, procurava-se abarcar conhecimentos relativos à sociedade e ao homem: no que tange à sociologia, a determinação dos fins educacionais, a construção da sociedade; e à psicologia, devido aos estudos intensos sobre a natureza e desenvolvimento da criança, buscava-se compreender os meios para instruir, atingindo proposições pedagógicas de dosagem e controle da liberdade infantil. Foi assim que a educabilidade da infância foi ressignificada. Conforme Gouvêa e Paixão (2004):

a educabilidade da infância passa a ser afirmada à luz das teorias psicogenéticas e das técnicas psicométricas, capazes de descrever cientificamente a especificidade infantil, bem como estabelecer os parâmetros que guiarão os projetos pedagógicos escolares. A psicologia irá prescrever, com extremo detalhamento a tentativa de rigor teórico metodológico, esse sujeito infantil, definindo, qualificando e quantificando as especificidades internas à categoria infância, numa interlocução direta com a instituição escolar (Gouvêa e Paixão, 2004, p.347).

Sobretudo destaca-se o fato de que o advento moderno designou um lugar à criança (e portanto, mesmo que exíguo, à infância): a escola. Neste lugar a

criança assume um papel social determinado, diferente de outros: a criança exerce o *ofício de aluno*⁹. Segundo Vilarinho (2000), a concepção de criança-aluno nasce

no último quartel do século XVIII e é contemporânea do surgimento da escola pública. Esta concepção é construída a partir da “criança-delinquente” e da idéia de que só uma boa e moralizadora educação é que evitaria a reprodução dos tão indesejáveis comportamentos. A escola socializou as novas gerações impondo um padrão universal de saber e de comportamentos que é identificado e apropriado como válido, assumindo um papel preventivo de moralização das classes populares e a criança é percebida como um ser educável (Vilarinho, 2000, p. 40).

No contexto dos estudos brasileiros, as instituições coletivas para crianças podem ser evidenciadas em Kuhlmann Jr. (2000), em seu artigo *Educando a infância brasileira*, que trata especificamente da difusão das instituições de educação infantil no Brasil a partir de 1870, com base em fontes dos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro, embora, segundo o próprio autor, capitais dos demais estados e municípios do interior também participaram desse processo histórico. Assim caracteriza a educação da época: “à escola primária antecederam-se as salas de asilo da segunda infância, para crianças dos três aos seis anos, e a creche, para a criança até dois anos” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 471). Sobre a escola primária, Fernandes e Kuhlman Jr. (2004) no artigo *Sobre a história da infância* situam que “durante boa parte do século XIX, a maior ênfase das propostas institucionais para as crianças foi em relação ao período da puerícia (sete a catorze anos), especialmente pela difusão da escola primária” (Fernandes e Kuhlman Jr., 2004, p.26). Destaca-se que a compreensão daquele momento histórico sobre as crianças que pertenciam a esse grupo de idade era o reconhecimento do estatuto de “idade da razão” sendo “compreendido como ideal para a inserção na escola” (Gouvêa e Paixão, 2004, p.347).

⁹ Sarmento (2000) discute com propriedade esta concepção em seu artigo *Ofícios de criança*.

1.2 UM PROJETO DE ESCOLA PRIMÁRIA NO LIMAR DO SÉCULO XX: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA PÚBLICA DE MASSAS

Buscar elementos sobre a origem da escola primária de massas no Brasil nos remete necessariamente ao início do século XX. De acordo com Monarcha (1989), nas décadas iniciais deste século, assiste-se a intensificação na extensão dos serviços públicos de educação e reformulação dos planos e métodos do ensino. Surgem ainda centros de pesquisas aplicados à educação, introduzindo-se os *princípios teóricos e práticos da educação renovada no ensino público*. Todos estes empreendimentos em busca de uma nação moderna, justa e fraterna. A elite intelectual deste período acreditava que para alcançar tal estágio como nação, seria necessário uma *reconstrução social e regeneração social e moral* por meio da educação escolar. “A percepção ilustrada acabou por confundir uma crença ilimitada na educação dos indivíduos aprofundando ainda mais, a revisão dos fundamentos da educação, procurando torná-la capaz de contribuir, efetivamente, para o processo de estabilização social” (Monarcha, 1989, p. 14).

O tema da educação renovada no Brasil, mais difundida como Escola Nova, coloca-nos ante um projeto de *transição para a modernidade capitalista*. Projeto no sentido de que a fala culta operou deslocamentos no interior do discurso liberal, com o intuito de produzir e controlar mudanças sociais. As novas idéias impunham a revisão dos métodos pedagógicos e finalidades sociais da educação, tornando público um *discurso científico sobre o povo e para o povo*. Desta forma a elite intelectual colocava-se como promotora cultural, tendo em vista a revolução dentro da ordem, pois alimentada pelo Estado.

Resumidamente Monarcha (1989) declara que a Escola Nova representou um novo tratamento dos problemas da educação, elaborando um conjunto de princípios com o objetivo de rever as chamadas formas tradicionais de ensino – renovação técnica e científica. Ante um emergente universo urbano-industrial a pedagogia e os pedagogos ilustrados procuram atualizar as instituições escolares à modernidade capitalista. Neste processo, a educação passou a ser vista como instrumento de reconstrução social e estabilidade política.

Os intelectuais envolvidos neste processo procuraram mobilizar política e ideologicamente as classes sociais em torno de uma mesma questão: a *superação do atraso nacional e o ingresso no moderno*. Estes intelectuais colocavam-se como sujeitos comprometidos com valores universais: Nação, Ciência, Progresso e Razão; consideravam-se como “autoconsciência” das classes no poder, e, sobrepondo-se aos interesses de classes, visavam o projeto da *democratização da educação*. De acordo com Xavier (1999) este projeto perseguia objetivos específicos de suprir as demandas do avanço tecnológico e cultural: qualificar a mão de obra das massas populares e assegurar a auto-conservação burguesa. Nesta direção, Monarcha (1989) destaca que a educação serviria como instrumento hegemônico para amenizar e sincronizar a luta política entre os sujeitos sociais.

Um importante marco deste período foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos principais jornais dos estados brasileiros em 21 de março de 1932, que foi assinado por importantes intelectuais daquele momento. O Manifesto sintetizava as idéias e iniciativas renovadoras no campo educacional, tendo como mote principal “a defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga” visando garantir “a constituição de uma escola democrática que funcionasse como

centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade” (Xavier, 2002, p.30).

Cabe enfatizar que

A laicidade constituía um elemento fundamental na medida em que colocava em prática os princípios democráticos de liberdade de pensamento e de credo, além de neutralizar o predomínio que as instituições católicas de ensino já exerciam de longa data. (Xavier, 2002, p.36).

O carácter universalizador da escola pública proposta no Manifesto apresentava matizes justificadas pelos argumentos científicos presentes naquele momento. Xavier (2002) observa que

Ao defender a universalidade de acesso à educação em todos os seus ramos e graus a todos os cidadão, independente das diferenças sociais de sexo (co-educação), a Educação Nova deixa predominar apenas as diferenças marcadas pelas *aptidões determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo* assegurado, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual em meio ao público que se constituía no interior da escola, para, em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social. (Xavier, 2002, p.36).

Nesta direção, a função da escola seria *formar o novo homem* modelando a personalidade individual de acordo com as demandas coletivas. Para tal modelagem, tornava-se necessário conhecer a criança, tanto que Lourenço Filho¹⁰ (1897-1970), um dos signatários do Manifesto, em seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* defende o seguinte princípio: “a educação se aperfeiçoa na medida em que mais e melhor se conheça a criança” (Lourenço Filho, 1978, p.60).

Mergulhando nesta obra, encontram-se os princípios da Escola Nova que revêem as formas de ensino tradicional, que segundo Lourenço Filho “partem de uma nova compreensão de necessidades da infância inspirada em conclusões de

¹⁰ Manoel Bergström Lourenço Filho possui uma vasta produção bibliográfica e é reconhecido no meio acadêmico por sua significativa contribuição na construção da “reflexão psicológica e sociológica sobre educação – tão cara aos intelectuais brasileiros envolvidos com as tarefas concernentes à superação do *Brasil velho* e construção do *Brasil moderno*” (Monarcha; Lourenço Filho, 2001, p.12).

estudos da biologia e da psicologia” (1978, p.17). Por meio da revisão dos recursos, bases técnicas e morais, procurava-se uma organização funcional da escola.

Quanto à contribuição da biologia, estariam os conhecimentos relativos à maturação, ao crescimento, às etapas de desenvolvimento, à genética, especialmente as características hereditárias; justificando as aptidões naturais de alguns para serem homens de ação e outros pensantes.

No que se refere à Psicologia, as contribuições residiam na compreensão da aprendizagem, das capacidades mentais, das necessidades e impulsões da criança e sua interferência nas formas de pensar, agir e sentir, que visavam “acentuá-las ou contê-las ou combina-las em novos padrões” (Lourenço Filho, 1978, p.60). É marcante o entendimento de que “a formação, o desenvolvimento e a formação da personalidade não se operam fora das possibilidades de cada indivíduo, segundo seu legado biológico” (Lourenço Filho, 1978, p.117). Tanto que, mesmo sendo um dos princípios gerais da Escola Nova o *respeito à personalidade do educando*, esta idéia se limita a que “cada educando há de desenvolver-se segundo suas próprias capacidades e recursos, por ação e esforço individual” (Lourenço Filho, 1978, p.246).

Ao incorporar os conhecimentos da biologia, psicologia e sociologia, posteriormente denominadas “ciências fortes da educação”, a pedagogia pôde obter melhor compreensão do crescimento da criança, seus estágios de maturação e as diferenças individuais presentes no processo de aprendizagem. Uma compreensão que marcava as diferenças educacionais a partir das diferenças individuais e não sociais.

Carvalho (2002) ao tratar da Pedagogia da Escola Nova coloca em evidência o que o discurso desta pedagogia propõe e encobre, por meio de alguns

personagens, tais como: Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, João Hyppolyto e João Toledo; destacando algumas correspondências, textos de Conferências de Educação e obras, especialmente: Didática e Introdução ao estudo da Escola Nova, forjadas naquele momento (décadas de 1920-1930).

O argumento central da autora permanece em apontar para o *slogan* escola ativa, núcleo central das reformas escolanovistas, como um rótulo que ocultava as proposições pedagógicas de dosagem e controle da liberdade infantil. Ou melhor, um ideário que propõe reconhecer a criança como um sujeito singular, ativo, etc. sofria desvios nas estratégias de formação dos professores. Neste sentido alerta a autora:

[...] imagens idealizadas de crianças salutarmente ativas e programaticamente livres têm a função de propor como um espelho, o perfil de professor que urge formar para que a escola ativa possa realizar-se. A relação textual que se estabelece entre aquelas imagens e esse perfil pode ser lida como esquematização dos limites impostos à atividade escolar das crianças (Carvalho, 2002, p. 374).

Discursos que falam em nome de um dever-ser das crianças ou de um saber sobre elas, construindo com isso a sua legitimidade. O que justifica interrogá-los no que silenciam, perguntando-se pelo modo como, a despeito de si mesmos, falam as crianças (Carvalho, 2002, p. 375).

Esta nova pedagogia fazia uma séria aposta “numa sociedade nova, moderna, que as lições de guerra faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e em suas práticas e largamente baseada na ciência” [...] Mas, sobretudo apostava “no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem” (Carvalho, 2002, p. 376). Assim, gradativamente se reconfiguram as concepções de escola e natureza infantil, tendo algumas permanências da pedagogia velha, dentre elas, saberes escolares hierarquizados.

Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidas nos anos de 1920-1930, buscavam-se recursos técnicos, científicos e doutrinários, pois se percebia a insuficiências dos instrumentos de ação herdados da velha pedagogia, para além das “condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar” europeu / norte-americano. Uma das principais buscas centrou-se em estabelecer um novo rumo didático - O método de ensino intuitivo – implicando a redefinição do papel do mestre e o pedocentrismo (cf. Carvalho, 2002, p. 379).

Lourenço Filho, que figurava dentro do contexto da época como um dos principais reformadores dos sistemas de ensino dos estados de São Paulo e Ceará, tece uma crítica interessante sobre a transposição didática realizada com base nesse ensino intuitivo:

[...] Ter programas de centro de interesse, fazer excursões e outras práticas mais ou menos ativas, sem mudança porém da mentalidade do professor e sem compreensão da nova psicologia do comportamento (o behaviorismo dos americanos) pode degenerar em anarquia e diminuição do rendimento do ensino. Será substituir uma rotina por outras ...(Lourenço Filho *apud* Carvalho, 2002, p. 386).

Em seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* o autor defende como princípio a aquisição pela experiência, nas próprias palavras do autor: “aprender-se á a fazer fazendo, e a pensar pensando em situações definidas” (Lourenço Filho, 1978, p.247). Tal princípio estava cunhado na compreensão de *Educar para a vida* que, segundo Carvalho (2002), escamoteia regulações:

a fórmula [Educar para a vida] condensa práticas sutis de dosagem da liberdade das crianças, de modo a ajusta-las seja a preceitos religiosos, como queriam os católicos; seja ao que era percebido e proposto como filosofia derivada de ‘novas condições e valores de vida’ por alguns dos mais acirrados defensores de uma nova pedagogia. Em ambos os casos, a fórmula educar para a vida condensa um programa pedagógico que se organiza sob o imperativo de reger a atividade da criança, impondo limites à sua liberdade (Carvalho, 2002, p. 392)

No novo discurso pedagógico que põe em circulação é produzido um novo cânone a regular as práticas escolares e são as novas ciências da educação que são chamadas a dizer as verdades sobre a criança (Carvalho, 2002, p. 393).

Com este breve panorama da pedagogia da Escola Nova, pode-se perceber que o *projeto inovador* brasileiro visava uma escola funcional em bases liberais, cuja compreensão da natureza infantil solicita menos a livre ação da criança e mais sua adaptação aos preceitos e regulações da vida em sociedade.

Cabe, no entanto, esclarecer os fundamentos teóricos deste projeto.

1.3 AS BASES TEÓRICAS DO PROJETO DA ESCOLA PRIMÁRIA

Após a abordagem de um difundido projeto de escola primária, questiona-se: quais referenciais teóricos que subsidiavam esse projeto? Em que termos a infância foi articulada à escola?

Quinteiro (2000) ao fundamentar-se em Fernandes (1997) e Singer (1997), reconhece que Durkheim “foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola” (Quinteiro, 2000, p. 54).

Émile Durkheim (1858-1917) iniciou sua carreira acadêmica em 1879 na Escola Normal Superior e defendeu sua tese de doutorado em 1884. Foi ele o primeiro professor de Ciência Social e de Pedagogia na Universidade de Bordeaux e, a partir de 1902, foi professor titular de Pedagogia na Universidade de Sorbonne.

Os problemas da educação e do ensino constituíram-se em temas constantemente presentes em sua produção. Segundo Magne (1995), tradutor da obra “A evolução pedagógica”,

Educação moral, psicologia da criança, história das doutrinas pedagógicas: Durkheim colocou-se sucessivamente nesses três pontos de vista, que são os da pedagogia clássica. Não há uma área desse campo que ele não tenha explorado, não somente para cumprir com uma tarefa imposta, mas para ser uma parte e também uma das aplicações práticas fundamentais da ciência do homem, que lhe parecia merecer o esforço dispensado (Magne, 1995, p.3).

A difusão das idéias de Durkheim no Brasil aconteceu por meio do projeto editorial organizado e implantado a partir de 1927 por Lourenço Filho, denominado “Biblioteca da Educação”, coleção pedagógica publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo (Monarcha, 1997). A obra de Durkheim “Educação e Sociologia” foi publicada pela primeira vez em 1928, com tradução realizada pelo próprio Lourenço Filho. Analisando a difusão das obras desta coleção por meio do número de reedições publicadas no período de 1927 a 1979, Monarcha constata que a obra de Durkheim teve 12 reedições¹¹, sendo um dos cinco livros da coleção com maior número de reedições (Monarcha, 1997, p.35).

A importância desta coleção pedagógica no cenário nacional deve-se, por um lado, a sua originalidade já que é, nas palavras de Monarcha, “considerada por inúmeros autores como a primeira série de textos de divulgação pedagógica” (Monarcha, 1997, p. 27); por outro lado, a sua longevidade, “permanecendo na cena cultural brasileira por mais de meio século. Dessa maneira, os títulos da coleção tornaram-se elementos constituintes de uma cultura escolar urbana atualizada” (Monarcha, 1997, p. 31).

A obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, escrita por Lourenço Filho e publicada na coleção pedagógica pela primeira vez em 1930, também foi um dos livros com maior número de reedições (13 reedições), sendo emblemática do pensamento educacional da época. Seu objetivo é apresentar as idéias da Escola

¹¹ Abaixo reproduzimos o quadro elaborado por Monarcha (1997) sobre as tiragens dos livros mais difundidos no período de 1927 a 1979:

Quadro 5
Edições e tiragens dos livros mais difundidos no período de 1927 a 1979

Título	Autor	Edições	Exemplares
Educação para uma civilização em mudança	W.H. Kilpatrick	16	74.100
Testes ABC...	M. B. Lourenço Filho	12	62.000
Introdução ao estudo da Escola Nova	M. B. Lourenço Filho	13	57.000
Educação e sociologia	E. Durkheim	12	55.500
Vida e educação	J. Dewey	11	52.500

Nova ao público brasileiro, sintetizando as contribuições dos educadores de vários países. Nesta obra, Lourenço Filho demonstra sintonia com importantes pensadores europeus e americanos cujas obras estavam sendo publicadas no mesmo período (décadas de 1920-1940). Averigua-se no índice de referências utilizado por Lourenço Filho que, dentre os pensadores daquele período, apresentam maior frequência no texto, sendo indicado a seguir o número de vezes que o autor aparece citado por Lourenço Filho: Edouard Claparède (1873-1940), 5 citações; Ovide Decroly (1871-1932), também 5; John Dewey (1859-1952), citado 8 vezes; Adolphe Ferrière (1879-1960), 4; Willian Kilpatrick (1871-1965), citado 6 vezes; e Maria Montessori (1870-1952), citada 5 vezes. Há ainda a presença de Émile Durkheim (1858-1917) , com 2 citações; Alfred Binet (1857-1911), com 3; e Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), também com 3; o que significa que, apesar de apresentarem menor frequência no texto *Introdução ao estudo da Escola Nova*, foram autores que permearam o ideário escolanovista.

Ao discutir as relações indivíduo e sociedade, indicando especialmente as contribuições dos estudos sociais para o pensamento escolanovista, Lourenço Filho toma por base a obra de Durkheim por ele traduzida para explicitar os conceitos de homogeneização e diferença individual:

A um e a outro desses aspectos tem-se indistintamente dado o nome de *educação*. Certo número de investigadores e pensadores sociais destacam a função homogeneizadora, que leva à formação de certos elementos básicos da personalidade. Assim, *Durkheim* vê a educação fundamentalmente como “socialização da criança”, isto é, a assimilação dela aos quadros gerais e característicos de uma cultura estabelecida. Note-se, de passagem, que o termo socialização, para esse investigador como para tantos outros, não possui qualquer conotação de ordem política, nada tendo a ver com regimes políticos. O que com o termo se pretende salientar é que a vida social é uma realidade, mediante a qual as crianças se tornam, por formas de interação simbólica, homens de seu meio, similares a seus maiores. (Lourenço Filho, 1978, p. 128).

Considerando a influência do pensamento durkheimiano no ideário escolanovista, o fato de que a relação infância - escola pode ser considerada um objeto privilegiado em seus estudos e assumindo como necessidade compreender as bases/ os fundamentos teóricos do projeto da escola primária, buscou-se compreender as concepções de educação, escola e criança presentes no livro *Sociologia, educação e moral*. Esta obra reúne dois estudos de Durkheim: Educação e Sociologia (publicada no original em 1922) e Educação Moral (publicada no original em 1925).

Para compreender o contexto, as marcas do momento em que Durkheim produziu suas obras, recorre-se a elaboração realizada por Quinteiro (2000):

Para Durkheim, a modernidade sofria de uma "crise moral" causada pela "transição de uma concepção religiosa de mundo para outra laica", marcada por suicídios, crimes, subversão, greves etc. No seu modo de entender tratava-se de uma doença que ele denominou "anomia", diagnosticado como sendo um estado das paixões humanas, consequência da dissolução ou relaxamento do "espírito de disciplina". Assim, caberia à educação, particularmente, à escolarização combater este mal, normatizando de modo especial a conduta da criança, disciplinando-a e forçando-a a submeter-se às obrigações, regras morais e intelectuais, uma vez que concebia a criança como "um conjunto desconexos e de humores endoidecidos". (Quinteiro, 2000, p. 55).

Tendo como pressuposto o pensamento que para uma sociedade subsistir necessitaria de uma suficiente homogeneidade entre seus membros, Durkheim justifica que "a educação perpetua e reforça tal homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva pressupõe" (Durkheim, 1984, p. 69). Mais objetivamente: em cada indivíduo deveria ser constituído o ser social por meio da "socialização metódica da nova geração" (Durkheim, 1984, p. 70).

Sob esta compreensão o autor elabora:

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente. (Durkheim, 1984, p. 17).

Os termos da socialização, que deveria ocorrer no processo da educação escolar, proposta pelo pensamento durkheimiano estão expressos no seguinte excerto:

Suscitar na criança: 1º, um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual a criança pertence considera não deverem estar ausentes de qualquer dos seus membros; 2º, certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente dever encontrar-se em todos aqueles que o constituem. Assim, é a sociedade, no seu conjunto, e cada meio social particular, que determinam esse ideal que a educação realiza. A sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir suficiente homogeneidade: a educação perpétua que reforça essa homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva exige. (Durkheim, 1984, p. 16).

Entretanto, salienta-se que na visão de Durkheim esse processo de socialização educacional deveria ter sua centralidade na laicidade e na ciência, aquisições significantes na história da educação:

A educação sofreu variações infinitas, consoante os tempos e os países. Nas cidades gregas e latinas, a educação preparava o indivíduo para que este se subordinasse cegamente à colectividade, para que se transformasse na “coisa” da sociedade. [...]

Na Idade Média, a educação era, antes de tudo, cristã; na Renascença, ela adquire um carácter mais laico e mais literário; hoje em dia, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte nela ocupava outrora. (Durkheim, 1984, p. 10).

A máxima da educação do ponto de vista durkheimiano é a transformação da criança em um homem útil à sociedade, neste sentido o autor registra:

Entre as virtualidades indefinidas que constituem o homem, quando acaba de nascer, e o personagem muito definido em que deve transformar-se para desempenhar um papel útil à sociedade, a distância é pois considerável. É essa distância que a educação deve obrigar a criança a percorrer. (Durkheim, 1984, p. 30).

A obrigação colocada acima está relacionada ao *constrangimento moral*, em outras palavras, “a subordinação dos fins pessoais a fins mais elevados: o interesse coletivo” (Durkheim, 1984, p. 22). Para Durkheim “agir moralmente é agir com vista a um interesse colectivo” (Durkheim, 1984, p. 161).

Em síntese, é possível afirmar que Durkheim preocupava-se com o desenvolvimento de uma educação moral laica, inteiramente racional, cujos fundamentos estão: na disciplina moral, na adesão aos grupos sociais e na autonomia da vontade. Seu principal foco era a formação do carácter moral na escola pública elementar. “Um dos principais objectivos da educação moral, consiste em transmitirmos à criança o sentimento de sua dignidade de homem” (Durkheim, 1984, p. 288).

Para tanto “à escola cabe a formação moral do país” (Durkheim, 1984, p. 182), sendo que a mesma “é o único veículo moral pela qual a criança pode metodicamente aprender a conhecer e a amar a pátria” (Durkheim, 1984, p. 182). A defesa da escola pública é direccionada para ser um “mecanismo regulador da educação nacional” (Durkheim, 1984, p. 116).

A escola na obra de Durkheim é concebida como *micro-cosmo social*, ou seja, a escola representa a sociedade em que está inserida, guarda dentro das suas especificidades de instituição escolar as características da sociedade (Durkheim, 1984, p. 77).

A concepção de educação escolar vincula-se a uma visão de homem e de criança. Para Durkheim estava posto que “nem todos somos talhados para meditar; existem homens de sensibilidade e homens de acção. Inversamente, são necessários aqueles cuja missão é pensar” (Durkheim, 1984, p. 8).

Quanto à criança, assim a define: “a criança não é um homem e deve ser tratada de conformidade com a sua natureza de criança” (Durkheim, 1984, p. 263).

No entanto, reconhece que

a criança não é algo de tal modo maleável que lhe possamos dar formas que ela, de maneira alguma, está em condições de receber. É portanto necessário que na criança se verifiquem, senão as próprias condições que se trata de produzir, pelo menos predisposições gerais de que nos possamos servir para atingirmos o fim, e que sejam como alavancas por meio das quais a acção educativa se transmite ao âmago da consciência infantil. (Durkheim, 1984, p. 236).

Assim, têm-se alguns elementos para a compreensão de Durkheim sobre as práticas educativas: as mesmas resultam “da acção exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com vista a adaptar esta última ao meio social no qual ela é chamada a viver” (Durkheim, 1984, p. 41).

A reunião dos elementos da educação nos moldes durkheimianos impõem a normatização da vida da criança, sobrepondo à infância a preparação para a vida adulta útil à sociedade. Nesta direcção a escola é chamada para atender as demandas da sociedade vigente e não para a superação social, como se busca em nossos dias. Foram estes mesmos elementos que subsidiaram o projeto escolanovista, que passou a reformar as escolas primárias do Brasil no início do século XX.

Há que se reconhecer que naquele período efervescia a aposta na promoção de um país moderno e democrático. Com o projeto escolanovista estenderam-se as bases para formar um sistema nacional de ensino e a ampliação do acesso da escola primária às massas, em que se pesem os objetivos demonstrados acima.

Cabe lembrar que esta aposta nem sempre se concretizou na história da educação brasileira, seja pela sucessão de governos autoritários nas décadas

seguintes, bem como pelo fato de que não se efetivou a universalização do acesso à escola. A confiança na ciência e na tecnologia para a resolução dos problemas sociais não logrou os resultados esperados face a grande desigualdade social com a qual temos convivido e que acirrou nas últimas décadas.

No início do século XX, pensar a relação infância e escola implicava compreendê-la dentro de um contexto de extensão do modo de produção capitalista e ascensão da burguesia que se apropriava de uma ideologia igualitária, propondo o acesso à instrução a todos, embora não se preocupasse em superar as desiguais condições de vida dos estudantes. “A educação pública requerida para a formação das novas gerações burguesas foi proposta de forma universal” e “visava o aperfeiçoamento das capacidades e talentos individuais e a capacitação para exercer funções sociais” (Cardoso, 2004, p. 111, 112). Nessa perspectiva, conhecer o desenvolvimento e a natureza infantil tornava-se necessário para qualificar a formação da criança que chegava na escola.

Se, no início do século XX a relação infância e escola pode ser delineada pelo enfoque nas capacidades individuais e na aposta de uma educação para a formação da burguesia; no final do século XX, esta relação não pode desconsiderar as condições sociais em que as crianças estão inseridas, assim como das características da instituição escolar que atende as massas, em um contexto de mundialização do capital e aumento das desigualdades.

A pesquisa de Paiva et al (1998) colabora para a reflexão das características da instituição escolar ao discorrer sobre a transição da Escola Tradicional para a Escola Popular massificada, processo sucedido nos últimos 50 anos, resultado de uma “conjuntura que combinou redução do ritmo de crescimento dos recursos para o setor educacional e contínuo crescimento da demanda por

educação” (Paiva et al., 1998, p. 78). Uma das principais constatações deste trabalho ratifica que

A escola de hoje tem, portanto, pouco em comum com a Escola Tradicional que trazemos em nossa memória, porque nela constatamos o progressivo desaparecimento, banalização e desvalorização de práticas características da cultura escolar, bem como a desritualização e perda de sentido da simbolização do espaço escolar e suas práticas tradicionais. (Paiva et al., 1998, p. 56).

Ressalta-se, sobretudo, a desqualificação do ensino e a ineficiência do sistema, especialmente quanto aos perenes problemas de reprovação, repetência e evasão. As principais causas desse quadro podem ser sintetizadas em alguns temas: defasagem na formação acadêmica, ideologia pedagógica de retenção/reprovação, decisões injustas ou inadequadas no contexto organizacional da escola, dificuldades de aprendizagem, instabilidade no transcurso escolar (trocas de professores, migração inter-escolar), chegando à introjeção da dinâmica do fracasso pelo sujeito – devido a forte tendência individualizante das explicações sobre o fracasso escolar¹² – que contribui na constituição de um sujeito subserviente à ideologia dominante.

Nesta direção, observa-se que uma das grandes necessidades educacionais atuais é resistir à tendência massificadora, conformista, que transforma a escola em mercadoria. Afinal, retirou-se da escola o que lhe conferia maior significado e arregimentava os estudantes à leitura crítica da realidade: a formação fundamentada nos conteúdos culturais.

Cardoso (2004) remete-se a este contexto destacando que a expropriação da formação cultural ocorreu justamente porque

¹² Patto (1993) problematiza com rigor as explicações sobre o fracasso escolar. E Angelucci et al (2004) apresentam o estado da arte da pesquisa sobre o tema.

A escola pública e laica foi uma conquista da burguesia em ascensão. Hoje dominante, a burguesia não mais necessita desta escola, pública e laica, que, pelo contrário, serve aos filhos das demais classes. Apropria-se, então, crescentemente desse espaço público, transformando-o em negócio, altamente lucrativo, tanto financeiramente quanto ideologicamente. (Cardoso, 2004, p.112).

Considerando tais evidências, torna-se necessário questionar: de que modo a sociedade em nossos tempos tem tratado a relação infância e escola?

1.4 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA: A *CRUA* REALIDADE NO FINAL DO SÉCULO XX

A situação da escola em nossos dias exprime as conseqüências de um processo de democratização pautado na ampliação de vagas não articulada à qualidade de ensino, como indicado acima por Paiva et al (1998). Pode-se afirmar que o foco se mantém em assistir a massa popular com conhecimentos instrumentais, retirando da ação educativa sua possibilidade transformadora, colocando-a à serviço da ideologia dominante.

Tais evidências formam o contexto em que deve ser analisada a relação infância e escola nos dias atuais. Sampaio (2004)¹³ explicita em sua tese o *gosto amargo de escola* que temos oferecido às crianças e aos jovens da escola pública na contemporaneidade. Esta investigação examinou 50 recursos (processos) impetrados por alunos, ou seus pais, que questionaram a reprovação ao final do ano letivo. Nestes processos, buscou-se “uma argumentação localizada a respeito de conteúdos mais valorizados pelos professores, para tentar compreender o currículo real de algumas escolas, considerando o contexto em que se situam” (Sampaio, 2004, p. 33).

¹³ Reeditada no ano de 2004, entretanto cabe ressaltar que a tese foi defendida em 1998. Sampaio investigou a realidade das escolas estaduais públicas da cidade de São Paulo, a maior cidade brasileira, no início da década de 1990, que guardadas suas especificidades, reflete a realidade das grandes cidades do Brasil.

É importante destacar a perspectiva defendida pela autora durante a pesquisa:

acreditando que o trabalho com o conhecimento é o que justifica e o que ela [a escola] tem pra contribuir no fortalecimento de sua clientela.(...) Para dotar de rigor tal defesa, este trabalho pretende compreender o que tem sido entendido e realizado pela escola, com olhar direcionado para situar o conhecimento no quadro apreendido (Sampaio, 2004, p.25).

Dentre as análises empreendidas, destaca-se a relação da escola com os estudantes flagrada no currículo, expondo sua função de controle social:

É uma relação hostil que nos dados se apresenta sutilmente, permitindo supor que a escola foi forçada a abrir seus portões, à medida que chegavam novas e indesejáveis levas de alunos; e foi criando mecanismos de defesa e não de acolhimento, porque não sabia como acolher, uma vez que não tinha dúvidas sobre a qualidade e adequação de seu trabalho secular. Aumentou as barreiras internas, bem antes de se encher de grades para se defender da violência urbana, mostrando que eles entram, mas não se apoderam de seus segredos. Os conteúdos fixos, o ensino à parte, a aprendizagem depende do apoio familiar, como antes, quando chegavam os que podiam talvez responder melhor a essa proposta. O fracionamento do tempo, o recorte e aperto dos espaços, as relações impessoais, a hierarquização dos serviços, tudo já estava à mão, foi só aperfeiçoar. (Sampaio, 2004, p. 137).

No parágrafo abaixo Sampaio demonstra a realidade educacional dos grandes centros urbanos brasileiros nas últimas décadas:

a expansão da rede escolar deve ser entendida nesse contexto de atendimento social básico aos novos contingentes populacionais e de consolidação de uma sociedade urbana de massa. A demanda popular por vagas no ensino fundamental e das camadas médias por ensino superior associam-se à demanda crescente de outros benefícios sociais, simultâneas à instalação de novos hábitos de consumo e a transformações na organização de vida urbana como um todo. Assim, acompanhando a marcha da urbanização, essas questões vão tomando força, dos anos 60 aos 90, modificando os espaços, as atividades e as instituições. Cresceram as periferias urbanas, onde não se conseguiu atender satisfatoriamente a demanda, mesmo com incremento às construções escolares (Sampaio, 2004, p.144).

A relação inversamente proporcional que se observou entre a expansão quantitativa e a qualidade da escola pública é decorrência desta realidade:

No quadro de expansão quantitativa, que permitiu o acesso à escola para um contingente antes não atendido pelo sistema de ensino [alunos de famílias mais pobres e com menos condições de acompanhamento fora da escola], combinaram-se a muitos fatores e interferiram múltiplos problemas, internos e externos à escola, contribuindo, ao mesmo tempo, para torná-la mais precária e ineficiente. Refletem-se na escola as contradições da estrutura social, impedindo-a de atingir grandes avanços qualitativos, mantendo-se altos os índices de reprovação e defasagem idade-série (Sampaio, 2004, p. 158 e 159).

As discussões sobre a democratização do ensino apresentadas por Sampaio (2004) corroboram às discussões realizadas por Paiva et al (1998) ao pesquisar escolas no Rio de Janeiro e traçar um paralelo entre a escola tradicional e uma emergente escola popular de massas, conforme citamos anteriormente.

A resposta da escola a estas questões foi valer-se da organização burocrática para responder à situação caótica em que estava imersa:

o processo de ensino e aprendizagem, em torno do qual se realiza todo o seu trabalho, foi se apertando nos limites possíveis, ficando reduzido ao atendimento de massa. E respaldou-se na tradição, fixando o modelo de transmissão coletiva, memorização e mecanização, deixando de cuidar de reformulações nesse roteiro, que poderiam modificar a qualidade do ensino (Sampaio, 2004, p.188).

Cadenciado a este contexto, coloca-se o modo como o aluno é compreendido nesta organização social:

disciplinar a clientela e selecionar os mais aptos a serem ajustados ao papel de “alunos” passaria, então, ao primeiro plano das preocupações da escola, constituindo o núcleo do trabalho viável, dadas as características do pessoal docente e da clientela. O trabalho instalado deve ter propiciado, conseqüentemente, o distanciamento cada vez maior entre esses dois grupos, e um entendimento cada vez mais inadequado às necessidades da clientela. Nesse quadro, a função da escola passa a ser a de acolher e acalmar a demanda, disciplinando o atendimento e afastando, mediante procedimentos seletivos, a maioria despreparada, que não acompanha o desenvolvimento do processo de ensino (Sampaio, 2004, p.190).

Segundo a autora, um dos resultados mais graves deste processo é a perda de vínculos entre os alunos e a escola:

uma perda de vínculos: entre ensino e aprendizagem, entre conteúdos e realidade circundante, entre alunos e proposta escolar. A relação professor – aluno, na perspectiva de uma via de mão dupla entre quem conduz o processo e que participa como aprendiz, trazendo para sala de aula os problemas de aprendizagem, é prejudicada nessa perda de vínculos entre a clientela e a escola. Por essa razão, a descostura de vínculos, encontrada no currículo em ação nesses casos, é um fator que contribui para o atendimento insatisfatório à população. É um aspecto revelador na busca da compreensão dos fatores que, dentro da escola, emperram a realização de um projeto de conhecimento endereçado às necessidades das jovens gerações que freqüentam as escolas públicas (Sampaio, 2004, p.138).

Logo, é interessante perceber a contradição entre as necessidades cotidianas vividas pela escola e os encaminhamentos do sistema administrativo:

documentos e orientações técnicas da administração do sistema exortam-nos à função de formar cidadãos críticos e participantes, recomendam-lhes conhecer os alunos individualmente, considerá-los sujeitos que constroem seu conhecimento com base em sua própria experiência, propor uma relação viva com o conhecimento com base na interação, escolher conteúdos que permitem nexos com a cultura dos alunos, com os problemas contemporâneos, que situem a ciência como processo histórico. A mesma administração, entretanto, aperta constantemente os parafusos da engrenagem que funciona em direção oposta a essas proposições (Sampaio, 2004, p.209).

A pesquisa de Sampaio enuncia o contexto interno e externo da escola pública contemporânea, o que permite flagrar alguns descompassos: a expansão quantitativa *versus* o desenvolvimento qualitativo, a rigidez curricular, a dissociação entre ensino e aprendizagem, as propostas “inovadoras” das orientações técnicas frente às mazelas do cotidiano da escola pública, dentre outros. Este retrato é um dos muitos que poderiam ser relatados sobre as condições enfrentadas pelas crianças que freqüentam a escola pública em nossos dias.

Dos fundamentos do projeto de escola primária no início do século XX às mazelas da educação oferecida na escola contemporânea, fica cada vez mais latente a distância entre o que concebemos hoje por infância, as condições sociais que as crianças deveriam desfrutar e a realidade escolar. A partir deste pressuposto

busca-se desenvolver no próximo item uma elaboração sobre a relação infância e escola resgatando o que é específico e imprescindível na instituição escolar para que esta se torne espaço das alegrias da infância.

1.5 AS ALEGRIAS DA INFÂNCIA NA ESCOLA

Não aguardaremos o dia imediato à revolução para tirar da escola o máximo que ela possa dar. (Snyders, 1981, p. 394).

Depois de apresentar as rudes condições enfrentadas todos os dias pelas crianças na escola pública contemporânea soa como ironia abordar *as alegrias da infância*. Entretanto, as teorizações realizadas por Snyders (1981, 1988 e 1993) permitem rever a escola atual, utilizando o que há nela, em suas contradições e complexidade para promover *as alegrias da infância*, como veremos adiante.

Deve-se lembrar que Snyders refletiu sobre os resultados da implantação do projeto da escola pública de massas na França, na passagem do século XIX para o século XX, cujos fundamentos tinham como base o pensamento de Durkheim.

De todas as denúncias realizadas e lutas que Snyders travou pela escola, destaca-se a sua aposta no trabalho com a cultura elaborada, em arregimentar as crianças, neste caso específico das classes operárias, para se apropriar do conhecimento que as elevaria a uma compreensão da sua realidade, dando elementos à sua superação. Segundo Snyders a apropriação da cultura elaborada possibilita a satisfação cultural que ele designa de *alegria cultural*.

No entanto,

A alegria cultural não é serenidade satisfeita, ela é sempre atravessada e confrontada por elementos de não-alegria, esta não é em primeiro momento que seria depois o suprimento pela alegria. [...] É impossível separar a alegria cultural da luta para superar a não-alegria; é preciso participar dessa luta. (Snyders, 1993, p. 49).

Sendo assim, a alegria cultural não descarta obrigações, regras e dificuldades. Snyders aponta que:

A obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno ao máximo de suas forças, ao limite de suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual e seu desleixo por demais sossegado.

Alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no auto-domínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto (Snyders, 1993, p. 106).

Esta visão de educação considera a criança e a infância de um modo peculiar que impõem uma revolução de entendimento, pois o autor defende:

A condição básica para que possa haver alegria na escola é que a criança sinta alegria em ser criança e que ao mesmo tempo essa alegria seja incessantemente reconquistada cada vez que surgir um dos cem motivos que ela tem para ficar infeliz – é aí que a cultura adulta e escolar pode constituir uma ajuda. (Snyders, 1993, p. 57).

Para Snyders a criança não é ausência das características adultas, sua compreensão de ser humano aponta que

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais, mas também recursos – e que já demonstraram sua capacidade, pois, o tempo todo, ela teve que enfrentar situações novas. (Snyders, 1993, p. 30).

Sob esta compreensão Snyders rompe com a visão durkheimiana de escola como lugar de adaptação à sociedade, cuja finalidade está focalizada no adulto que se deseja formar. O autor propõe:

Cabe à escola encontrar um ponto de equilíbrio entre a criança como futuro adulto e a criança como atualmente criança. Uma criança que desejo que seja feliz em suas qualidades de jovem, no seu presente de jovem, a começar pelo presente escolar. [...]

Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades (Snyders, 1993, p. 29).

Ao conceber a criança também como o *desejo de crescer* em suas relações concretas na sociedade, o autor indica que “é preciso enfatizar que preparar-se para o futuro faz parte das alegrias presentes na infância: o desejo de crescer é um dos componentes essenciais da criança. Expectativas, projetos, tensão em relação ao desconhecido” (Snyders, 1993, p. 28).

Assim sendo, o autor retoma a escola dando ênfase às necessidades da criança e sustentando a tarefa secular da escola: a transmissão da cultura elaborada.

Cabe lembrar aqui uma das análises desenvolvida por Kramer (1993) em *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*: ao observar que a significação social da aprendizagem da leitura e escrita abre possibilidades para que as crianças possam ser arregimentadas para lutar nesta sociedade desigual e desfrutar dos sonhos que se colocam por intermédio da cultura (literatura, poesia, arte, etc.).

De acordo com Snyders “é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual” (Snyders, 1993, p. 12).

Entretanto, Snyders considera que “os fracassos da escola são apenas um dos aspectos dos fracassos de nossas sociedades” (Snyders, 1993, p. 18), mas não dispensa a necessidade de renovação da escola contemporânea e assim salienta:

Se a escola atraiu e continua a atrair tantas críticas, é porque está profundamente viciada – e sua renovação é uma tarefa urgente. Tais ataques, porém, demonstram a intensidade das esperanças colocadas na escolarização. A escola é alvo de expectativas demasiado grandiosas para que possa satisfazê-las – como quando se quer transformá-la no laboratório da paz social, do entendimento entre os povos. Depois do que, atacam-na a ponto de silenciar sobre seus sucessos, os quais poderiam suscitar-lhe a alegria (Snyders, 1996, p. 18).

Enfim, as obras de Snyders oferecem novo fôlego para rever a escola atual e perceber que, mesmo nos seus interstícios, a infância resiste, está presente e carece ter seu espaço ampliado. Contudo, necessita de adultos que, como o próprio autor destaca, se mobilizem por uma escola que *não abre-mão das alegrias da infância*.

Demarcados alguns aspectos históricos que vinculam as relações entre criança, infância e escola, demonstrados impasses que envolvem tais relações e o referencial teórico adotado nesta pesquisa, no capítulo seguinte, volta-se o olhar para as pesquisas acadêmicas na área da educação, tendo por objetivo compreender como os conceitos de criança, infância e escola estão presentes nesta produção.

2 PANORAMA TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta investigação tem por contexto o campo de pesquisa infância e educação. Nosso foco incide especificamente sobre os estudos que tecem relações entre as categorias escola e infância, conseqüentemente sobre a criança.

Compreende-se que observar um campo de pesquisa é “descobrir a complexa teia de ramificações da realidade” (Fernandes, 1986, p. 78). Todavia, este processo de descoberta se desenvolve dentro dos limites e possibilidades do pesquisador, bem como do método e procedimentos escolhidos.

Nesta perspectiva, busca-se esclarecer neste capítulo a trajetória realizada para a elaboração do objeto de estudo. Primeiramente, explicita-se a visão aplicada sobre cada uma das categorias de pesquisa, pois estas revelam um modo específico de analisar o objeto em questão. Em seguida, explanam-se os materiais volvidos no processo de investigação, agrupando-os tematicamente, tendo em vista mapear a trajetória das categorias na produção acadêmica. Por último, destaca-se a amostra focalizada por esta pesquisa e justifica-se sua relevância.

2.1 CONCEPÇÕES DAS CATEGORIAS DE PESQUISA

O contato com a literatura especializada do campo permitiu averiguar o quanto a explicitação das concepções sobre a infância é importante, não se resumindo a um detalhe qualquer. Há conceitos cristalizados/naturalizados, outros polissêmicos que não contribuem para uma definição objetiva, há ainda a utilização dos termos criança e infância como sinônimos, dentre outras questões. Estes impasses evidenciam uma visão e um modo de compreender a criança e sua

condição social, indicando um lugar designado a ela, sua importância e contexto. Consequentemente, estes demonstram o modo como os pesquisadores conceituam a educação e realizam pesquisas na área.

Nesta pesquisa concebe-se **a escola** como uma *organização social complexa*¹⁴, considerada em seus múltiplos modos de atuação, seja como reprodutora da organização social que garante a permanência das relações de poder presentes na hierarquização social, seja como espaço possível para repensar tais relações, gerando estratégias de transformação.

Sob esta compreensão crianças e adultos são considerados como sujeitos na construção da vida social, marcados pelo momento histórico em que vivem, repletos de desejos, valores e afetos, sendo vistos para além de suas funções sociais de alunos(as) e professores(as).

No que se refere à categoria **criança**, encontram-se diferentes definições na produção educacional – ser social, sujeito, agente, ator social, dentre outras – que pretendem revelar o caráter ativo e complexo deste *sujeito humano de pouca idade*¹⁵. Retoma-se a seguir conceitos elaborados por autores que expressam uma compreensão sobre a criança na qual nos fundamentamos:

Para Benjamin (1984), *a criança representa o ser humano de pouca idade, que constrói o seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio do mundo.*

¹⁴ Conceito elaborado e discutido por Maurício Tragtenberg em seu livro “Sobre educação, política e sindicalismo” (1986).

¹⁵ Conceito cunhado por Walter Benjamin (1984).

Segundo Perrotti (1990, p.12), criança é *alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage com outras categorias etárias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele.*

Kramer (1993, p. 65), ao discutir a contribuição para educação de um olhar diferente sobre a criança, indica:

As crianças são diferentes e têm especificidades não só por pertencerem a classes sociais diversas, ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, os costumes, os valores de suas famílias interferem na percepção de mundo e na sua inserção social; também as suas histórias concretas e a história de seu tempo precisam ser consideradas.

Já a categoria **infância** aparece na literatura como uma construção plural, pois são diversas as concepções e oriundas de diferentes domínios do conhecimento.

Em Lajolo (1997) encontra-se uma discussão bastante detalhada sobre a infância¹⁶:

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência de fala*. [in= prefixo de negação; e fante = falar, dizer]. Não se estranha, portanto, que esse silêncio que se infiltra na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação.

Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente por consistir um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Lajolo, 1997, p.225 e 226).

¹⁶ As extensas citações de Lajolo nos parágrafos abaixo se justificam pelo fato da autora expressar com muita clareza as questões que envolvem a definição da categoria infância.

Em vários momentos históricos o conceito de infância oscilou no âmbito das idéias, dos discursos e das práticas que por ela se interessaram. Como afirma Lajolo,

alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, ensinam que *infantes* e *infância* foram diferentemente concebidos e, conseqüentemente, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana.

A constante necessidade de recorte e afinação, de busca e precisão cada vez maior do conceito de infância é que justifica o esforço (de resto inútil, a longo prazo...) de mestre Aurélio, de navegar rente à psicologia em seu verbete relativo à infância: Período da vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade (Lajolo, 1997, p.226).

Determinadas áreas do conhecimento, tais como: a biologia, a psicologia e a pedagogia, debruçaram-se com mais assiduidade sobre o conhecimento do ser criança e sua condição, ensaiando definições sobre a infância. Por meio das elaborações e argumentos científicos destas disciplinas

começaram a circular diferentes concepções de infância: primeiro, vendo a criança como um adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencial, diferente do adulto, depois... fomos acreditando que sucessivamente a criança é a tabula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, ou ainda que as crianças do sexo feminino já nascem carentes do pênis que não tem, ou então tudo isso, ou nada disso, ou então, ou então, ou então.

Se o conjunto de idéias e crenças sobre a infância, quando lido em seqüência soa como uma divertida ciranda de contradições, é admirável observar que, não obstante a contradição, todas estas crenças (conhecimentos?) subsistiram. Por quê? Talvez porque funcionaram, isto é, porque construíram, para a infância de que falavam, uma representação adequada tanto aos pressupostos da disciplina no bojo da qual tal conhecimento (crença?) foi formulado, quanto adequada às expectativas que, em face da infância, alimentava a comunidade onde se produziam e pela qual circula(va)m os saberes em causa". (Lajolo, 1997, p.228).

Contudo, uma questão permanece em aberto: qual seria a duração da infância? As referências examinadas têm apontado que, assim como o conceito, a duração é variável. Relata-se que

pode se restringir aos primeiros 12 ou 18 meses – a infância, depois a puerícia e etc. Ou então ao período que se estende até completar 7 anos, a idade da razão – e dentro dele a subdivisão em primeira infância e etc. Ou ainda pode durar até os 10, 11 ou 14 anos – como a análise de Ariès sobre o prolongamento da infância, com a criação dos colégios onde as crianças ficariam separadas do mundo dos adultos (Freitas & Kuhlman Jr, 2002, p. 2).

Em breves palavras, poderia-se afirmar que infância é a *percepção sobre as crianças, uma categoria social e temporalmente construída*. (Boto, 2002, p.12). *Que indica, antes de mais nada, uma condição social, uma condição subalterna, que nos remete à acepção de grande e pequeno e que se refere à hierarquias de poder mais dos que às de idade* (Pancera, 1994, p.100). Assim, *qualquer que seja a concepção filosófica e pedagógica, a infância aparece como período humano, por excelência, da disponibilidade, da plasticidade, isto é, como idade em que o homem é eminentemente educável e corruptível*. Entretanto, *infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância* (Franklin *apud* Sarmento e Pinto, 1997, p.17).

Cabe ainda enfatizar que:

a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana, industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (Kramer, 1984, p.19-20).

Explicitadas as concepções que orientam este trabalho, prossegue-se descrevendo o caminho metodológico, explicitando os materiais volvidos no processo de investigação, mapeando a trajetória das categorias na produção.

2.2 AS CATEGORIAS DE PESQUISA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No movimento de focar o objeto de pesquisa, tomou-se como prioridade suprir a necessidade de averiguar a constituição do campo no âmbito das produções acadêmicas¹⁷. Então, foram coligidos, de modo geral, materiais que apontavam em seus títulos e/ou resumos¹⁸ e/ou palavras-chave as seguintes categorias: infância, criança e escola. Em momento posterior, optou-se em destacar aqueles trabalhos que indicavam em seus resumos estabelecer relações entre as categorias criança - escola e infância - escola.

O levantamento geral foi realizado nas seguintes fontes: resumos de teses e dissertações do acervo existente no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - CAPES¹⁹; e artigos publicados em Periódicos²⁰, relacionados nos quadros abaixo:

Quadro 1: Relação de Periódicos consultados de acordo com a classificação realizada pela CAPES em outubro de 2005

Título Periódico	Classificação ²¹
Cadernos de Pesquisa	Internacional A
Educação e Pesquisa	Internacional A
Educação e Realidade	Internacional A
Educação e Sociedade	Internacional A
Revista Brasileira de Educação	Internacional A
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Nacional A
Perspectiva	Nacional A ²²

¹⁷ Privilegiadamente este exercício foi orientado no Seminário Especial Educação e Infância no Brasil: perspectivas sociológicas, ministrado pela Profa. Dra. Jucirema Quinteiro no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. O levantamento realizado pelos mestrandos e doutorandos que participaram deste seminário permitiu compor um singular dossiê sobre a infância e educação.

¹⁸ Na ausência de resumo, como ocorreu na maioria dos artigos, utilizou-se como critério de seleção os termos e temas presentes nos títulos, pois é por meio dos mesmos que se busca chamar a atenção do leitor sobre a centralidade do que trata o trabalho.

¹⁹ Cabe à CAPES avaliar os Programas de Pós-Graduação, reunindo em seu sistema dados sobre todos os Programas brasileiros por ela reconhecidos. Um dos serviços oferecidos pela CAPES é o Banco de Teses que contém os resumos das dissertações e teses defendidas em todo o país no período de 1987 a 2003.

O Banco de Teses está disponível em www.capes.gov.br. (Acesso em março de 2005).

²⁰ Seleção realizada tendo como base o Relatório de Avaliação dos Periódicos Científicos Brasileiros de Educação e dos Periódicos Estrangeiros na área, realizado pela Capes. Selecionamos os periódicos de classificação Internacional (A) e duas de classificação Nacional A (dentre os dez existentes), de acordo com a disponibilidade dos Periódicos na Biblioteca Setorial de Educação da UFSC. **Os títulos que compõem o quadro estão disponíveis no Anexo 1.**

²¹ Conforme *Qualis* – Sistema de Classificação de Periódicos, Jornais e Revistas. Disponível no endereço eletrônico <http://qualis.capes.gov.br/> em outubro de 2004.

²² Selecionamos esta revista por se tratar de uma produção importante da Universidade em que se desenvolve esta pesquisa.

Apresentamos, a seguir, o quadro resumido dos materiais coligidos.

Quadro 2: Produção acadêmica selecionada sobre as categorias infância, criança e escola.

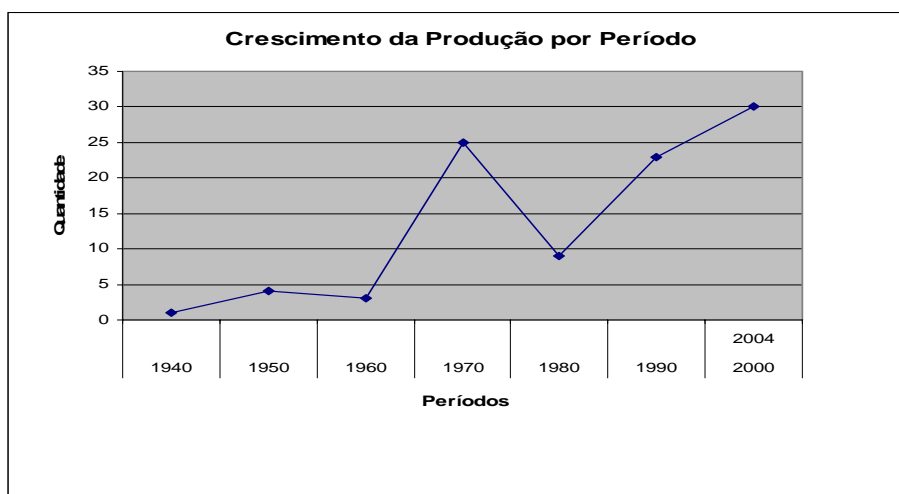
Tipo de Produção		Periodização						
		1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000/4
Dissertações							03	05
Revistas ²³	R. Brasileira de Estudos Pedagógicos	01	04	03	11	02	02	02
	Cadernos de Pesquisa				14	07	09	06
	Educação e Realidade						04	04
	Educação e Pesquisa						01	05
	Educação e Sociedade						03	01
	Perspectiva						01	05
TOTAL		01	04	03	25	09	23	30

A observação do quadro 2 permite constatar o crescimento da produção em geral no transcorrer dos anos e a ampliação por tipo de produção, excetuando-se o vácuo dos anos 1980. Atinge-se maior incidência nas décadas de 1970 (N=25), 1990 (N=24) e nos anos iniciais de 2000 (N=28). É interessante perceber que as duas últimas décadas reúnem 56% do total da amostra, demonstrando um incremento significativo.

O gráfico abaixo permite visualizar a trajetória do crescimento da produção levantada demonstrando as culminâncias de cada período:

²³ A título de informação, as revistas que possuem maior produção são as que publicam há mais tempo: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, desde 1944; e Cadernos de Pesquisa, desde 1970. As demais revistas iniciaram suas atividades em fins da década de 1970 e início da década de 1980, distribuindo-se cronologicamente, por início de atividade, assim: Educação e Pesquisa, desde 1975; Educação e Realidade, desde 1976; Educação e Sociedade, desde 1978; e Perspectiva, desde 1983.

Gráfico 1: Índices de crescimento da produção acadêmica coligida por década



Destaca-se na observação do quadro a eminência da produção de artigos científicos na década de 1970, sendo superada apenas nos anos 2000. O possível fator gerador da eminência apresentada na década de 1970 pode estar relacionado ao início da atividade de pós-graduação no Brasil. Segundo Gatti (1983), foi no início da década de 1970 que “nasceram” os programas de pós-graduação, sendo privilegiada a instalação do Mestrado frente aos cursos de especialização. No decorrer deste período, há ampliação das temáticas, diversificação das abordagens, aprimoramento metodológico e o uso de referenciais teóricos mais críticos.

Para apresentar a trajetória das categorias na produção reunida, optou-se por descrever primeiramente o mapeando dos artigos e, em seguida, o processo de seleção da produção discente, reunindo as dissertações que evidenciavam em seus resumos estabelecer a relação infância e escola.

2.2.1 Panorama das categorias nos artigos de revistas científicas

O objetivo de traçar o panorama dos artigos publicados em revistas científicas é contemplar o contexto em que está inserida a produção atual. Não se pretende esgotar a análise das três décadas, mas abrir possibilidades de realização de novas pesquisas que, ao se debruçarem sobre estes dados, podem com certeza ressignificá-los. Um dos aprofundamentos possíveis seria a leitura da totalidade dos artigos confrontando-os com a trajetória mais ampla da pesquisa em educação. Reafirmamos o caráter inicial e panorâmico deste levantamento que buscou apenas localizar os artigos sem realizar uma análise aprofundada de suas temáticas.

Na década de 1970 constata-se que 19 artigos têm por temática a *criança*; três, a *escola*; e dois tecem relações entre *escola e criança*: Duquet (1973) “Como a criança pode revelar-se criadora na escola” e Poppovic (1979) “A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade”. A ênfase sobre a criança neste período é tão forte que o periódico Caderno de Pesquisa, no ano de 1979, dedica um número específico ao tema. Cabe destacar que é no ano de 1979 que a Assembléia Geral das Nações Unidas publica a Declaração Universal dos direitos da criança.

É interessante realçar que, do universo de publicações coligidas, apenas no início da década de 1970 é que o termo *infância* desponta em título de artigo pela primeira vez, em Queiroz (1970) “Infância e adolescência nas favelas brasileiras”.

Os quadros abaixo foram construídos de acordo com as temáticas e indicam o título dos artigos selecionados e a autoria, dispondo-os em ordem cronológica. A referência bibliográfica completa dos artigos encontra-se no Anexo 1.

Quadro 3: Produção da década de 1970 sobre a categoria criança

Título do Artigo	Autoria	Ano
Simbolismo e fantasia na criança	Veloso	1970
Teorias de desenvolvimento econômico que enfatizam a socialização da criança	Pastore	1970
Valorizar o homem, atendendo a criança em suas necessidades básicas	Alves	1972
É preciso <i>olhar a vida inteira com olhos de criança</i>	Matisse	1973
A comunicação na criança	Ferreira	1976
Percepção social na criança: desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa	Graciano	1976
Comportamento verbal do aluno em sala de aula e fatores sociológicos que o afetam	Guimarães; Schneider	1976
A cidade dos bichos / caleidoscópio do imaginário	Varella	1977
O interesse das crianças	Vieira	1977
Um estudo da interação professor-aluno na 2ª série do primeiro grau	André	1979
Declaração dos direitos da criança	AGNU	1979
A criança – objeto da pesquisa psicológica	Copit; Patto	1979
As implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito da pesquisa	Cunha	1979
O menor ainda minimizado pela lei	Gregori	1979
Alguns aspectos da audiência infantil aos meios de comunicação	Grupo de Mídia	1979
A criança e a percepção do espaço	Lima	1979
A criança escrava na literatura de viagens	Mott	1979
As propostas educacionais das instituições de menores carentes no estado de São Paulo	Lima	1979
A criança (negra) e a educação	Luiz; Salvador; Cunha Jr	1979

A apreciação dos títulos do quadro 3 permite constatar que a categoria criança foi foco de distintas reflexões. Entretanto, nesta diversidade é possível comprovar uma busca por compreender algumas esferas da vida da criança, como por exemplo: o *simbolismo* em Veloso (1970), a *comunicação* em Ferreira (1976), o *interesse* em Vieira (1977) e a *percepção do espaço* em Lima (1979); assim como uma preocupação da categoria criança no âmbito da pesquisa, representada nos trabalhos de Graciano (1976), Copit e Patto (1979) e Cunha (1979).

Quanto à categoria escola, compõe-se de temas que abordam aspectos macrossociais, ou seja, discutem a escola a partir de questões de grande abrangência social, reveladas no seguinte quadro:

Quadro 4: Produção da década de 1970 sobre a categoria escola

Título do Artigo	Autoria	Ano
Implantação do ensino de primeiro grau	Silva	1971
A escola, objeto de controvérsia	Gouveia	1976
Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente	Mello	1979

Para compreender estes quadros é necessário retomar a trajetória da pesquisa em educação no Brasil. Uma das autoras que se dedica a este estudo é Gatti (2002) que, ao recuperar estudos sobre esse tema, demonstra que:

(...) as pesquisas em educação no Brasil, tiveram inicialmente um enfoque predominantemente psicopedagógico, em que a temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50, esse foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. (...) O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser, nesse momento, a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade.

A partir dos meados da década de 60 começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação com investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, etc. É o período em que se instalou o governo militar, redirecionando as perspectivas sóciopolíticas do País. Passa-se a privilegiar os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. A política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte desse cenário de interesses. (Gatti, 2002, p. 17).

Já na década de 1970, embora predominem os enfoques tecnicistas e o apego à operacionalização de variáveis e sua mensuração, há uma ampliação das temáticas de estudo e um aprimoramento metodológico. Segundo Gatti (2002), começa a constatar-se, ao mesmo tempo, um certo descrédito quanto às soluções estritamente técnicas para resolver os problemas de base da educação brasileira. Assim, na passagem dos anos 1970 para os anos 1980, o perfil da pesquisa educacional se enriquece com novas perspectivas teóricas e metodológicas, abrindo-se espaço a abordagens críticas.

Nos anos 1980 começa a emergir um lento processo de democratização, novos governos são eleitos, ampliam-se espaços de crítica social, nos Estados são implementadas novas propostas para a escola. Este novo contexto reflete-se nas ênfases das produções acadêmicas e constrói um patamar cultural mais sólido para a pesquisa na década de 1990 (Gatti, 2002).

No levantamento da década de 1980, embora haja um acentuado decréscimo na produção total, os artigos sobre *a escola* crescem, totalizando sete. O detalhamento das publicações sobre a temática escola se encontra no quadro abaixo, cujos títulos revelam privilegiar uma abordagem macrosocial:

Quadro 5: Produção da década de 1980 sobre a categoria escola

Título do Artigo	Autoria	Ano
Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento	Schiefelbein; Simmons	1980
A Escola e a Pré-Escola	Campos; Patto; Mucci	1981
Privação cultural e educação compensatória	Kramer	1982
A integração escola-sociedade: efeitos sobre a desintegração entre objetivos e resultados do sistema de ensino	Parahyba	1984
Universidade, escola e formação de professores	Bittencourt	1986
Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola)	Kramer; Pereira; Oswald	1987
Participação autonomia e co-gestão na escola pública	Santos	1989

Quanto às demais categorias, a *relação escola e criança* é tratada em Silva (1980) “A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças”; e a categoria *infância* é destacada no artigo de Campos (1982) “Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento”.

Já na década de 1990, os artigos se encontram distribuídos da seguinte maneira: seis trabalhos sobre *a escola*; nove sobre *a criança*; um que tece relações sobre *a escola e criança*: Ferreira (1995) “Dominação e resistência na escola:

escolarização de crianças ciganas na Espanha”; e quatro que tratam sobre a *infância*. As produções de cada categoria estão detalhadas nos quadros a seguir.

Quadro 6: Produção da década de 1990 sobre a categoria escola

Título do Artigo	Autoria	Ano
A avaliação da escola e a avaliação na escola	André	1990
A escola e a produção do arcaico	Etges	1990
Gestão da escola pública: a participação da comunidade	Paro	1992
A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto	Chapoulie e Briand	1994
A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares	Souza e Silva	1995
Microfísica da escola	Álvarez-Uría	1996

A produção sobre a escola na década de 1990 demonstra uma abordagem mais delimitada que aquela privilegiada nas décadas de 1970 e 1980 - a análise macrossocial. Os temas propostos nos títulos acima realçam um exame interno à instituição escolar sem perder de vista sua totalidade.

No que tange à produção sobre a criança, os temas que a envolvem demonstram preocupação com sua realidade social – Pino (1990), Moro (1991), Lewin (1992), Nunes (1994) e Camargo (1996); nesta direção destaca-se a criança marginalizada - Gouvêa (1993), Montoya (1994). Questões sobre o aluno também estão presentes em La Taille (1991) e Rangel (1996), como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 7: Produção da década de 1990 sobre a categoria criança

Título do Artigo	Autoria	Ano
Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	Pino	1990
A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral	La Taille	1991
Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva	Moro	1991
A criança, os comerciais de televisão e a cultura alimentar: uma análise crítica	Lewin	1992
A criança da favela em seu mundo de cultura	Gouvêa	1993
A criança marginalizada e a reconstrução do real	Montoya	1994
O ambiente da criança	Nunes	1994
Crianças na cidade: políticas públicas e universo cultural	Camargo	1996
A imagem real e a Imagem ideal do <i>bom aluno</i>	Rangel	1996

Quanto à categoria infância, percebe-se na década de 1990 um debate inicial sobre o tema, havendo uma discussão conceitual em Becckhi (1994) e articulação com a escola em Dauster (1992) e Souza (1999), conforme demonstra-se no quadro a seguir.

Quadro 8: Produção da década de 1990 sobre a categoria infância

Título do Artigo	Autoria	Ano
Uma infância de curta duração: trabalho e escola	Dauster	1992
Retórica da Infância	Becckhi	1994
Infância e cidadania	Moraes	1994
Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933).	Souza	1999

Os anos 2000 refletem um crescimento significativo na produção sobre a *infância*, totalizando onze títulos; enquanto as demais categorias perfazem doze, sendo cinco sobre a *escola*, seis sobre a *criança* e um sobre a relação *escola e criança*: Davies (2002) em “Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda criança na escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais”.

Os trabalhos sobre a escola abaixo relacionados fazem parte do dossiê “Estudos sobre a escola: dimensões sociológicas e políticas” publicado na revista *Perspectiva* (2004). Selecionou-se cinco dos doze trabalhos apresentados no dossiê por focalizarem a instituição escolar e não apenas um de seus aspectos.

Quadro 9: Artigos selecionados no período de 2000 a 2004 sobre a categoria escola

Título do Artigo	Autoria	Ano
Estudos sobre a escola em diferentes contextos sociais	Zago	2004
Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras	Dallabrida	2004
A escola diante do multifacetado espaço rural	Vendramini	2004
Escola e mercado: a escola face a institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia	Castro	2004
Escolas que somem: reflexões sobre a escola pública e educação popular	Esteban	2004

Quanto aos trabalhos que abordam a categoria criança há uma considerável redução, 45%, em relação à década de 1990. No entanto a redução quantitativa não impede a diversificação qualitativa dos temas, pois abordam outros temas até então não explorados, destacando-se o tema da imagem infantil, em Brites (2000) e Fernandes (2000 a).

Quadro 10: Artigos selecionados no período de 2000 a 2004 sobre a categoria criança

Título do Artigo	Autoria	Ano
Crianças de revistas (1930/1950)	Brites	2000
Notas em torno de retratos de criança	Fernandes	2000 a
O dever e a aspiração em crianças brasileiras	Alencar-Murta	2001
Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças	La Taille	2001
Devir-criança	Jódar e Gomez	2002
As “trocinhas” do Bom Retiro	Fernandes	2004

No que tange aos trabalhos que tomam a infância como tema, é perceptível seu inicial destaque na década de 1990 e considerável crescimento, quantitativo e qualitativo, nos anos iniciais de 2000. O reflexo deste crescimento

pode ser observado no desenvolvimento do tema no âmbito das dissertações, como se pode examinar no próximo capítulo.

Quadro 11: Produção dos anos de 2000 a 2004 sobre a categoria infância

Título do Artigo	Autoria	Ano
Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16	Bittar e Ferreira Jr	2000
Orientações pedagógicas das “Casas de asilo da infância desvalida” (1834-1840)	Fernandes	2000
As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas	Guiraldelli Jr	2000
Pedagogia e infância: provocações salutares	Kessler	2000
A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886)	Schueler	2000
Comemorar a infância, celebrar qual criança?	Veiga	2000
Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa	Montandon	2001
Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar	Sirota	2001
Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção	Pereira	2002
Infância e educação em Platão	Kohan	2003
O aluno e a infância: a propósito do pedagógico	Masschelein	2003

Dessa produção de artigos sobre a infância foi possível identificar três categorias temáticas:

- a) trabalhos de *perspectiva histórica sobre a infância*, que são: Bittar e Ferreira Jr (2000) “Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16”, Brites (2000) “Crianças de revistas (1930/1950)”, Fernandes (2000) “Orientações pedagógicas das ‘casas de asilo da infância desvalida’ (1834-1840)”, Schueler (2000) “A ‘infância desamparada’ no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886)”. Veiga e Gouvêa (2000) “Comemorar a infância: celebrar qual criança?” e Kohan (2003) “Infância e educação em Platão”;
- b) tecendo a *relação pedagogia e infância*: Kessler (2000) “Pedagogia e infância: provocações salutares”, Guiraldelli Jr (2000) “As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas” e Masschelein (2003) “O aluno e a infância: a propósito do pedagógico”;

- c) abordando *um novo campo de estudos* que toma a infância como uma construção social específica, encontra-se: Montandón (2001) “Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa” e Sirota (2001) “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”.

Diferenciando-se das categorias observadas acima, destaca-se outro artigo: Pereira (2002) “Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção”.

Entretanto, as distinções não se resumem no artigo referendado acima. Reunindo os artigos coligidos sobre a infância anteriores a 2000, nota-se que as discussões que permeiam a categoria infância a relacionam com distintos domínios: à realidade social marginalizada, em Queiroz (1970); às políticas públicas, em Campos (1982); na relação trabalho e escola, em Dauster (1992); e com a cidadania, em Moraes (1994), conforme se demonstra no quadro a seguir.

Quadro 12: Artigos coligidos sobre a infância anteriores a 2000

Título do Artigo	Autoria	Ano
Infância e adolescência nas favelas brasileiras	Queiroz	1970
Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento	Campos	1982
Uma infância de curta duração: trabalho e escola	Dauster	1992
Retórica da Infância	Becckhi	1994
Infância e cidadania	Moraes	1994
Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933).	Souza	1999

Destacam-se as revistas que publicaram com maior frequência sobre a temática infância: *Cadernos de Pesquisa*, com seis artigos e *Educação e Pesquisa*, com quatro artigos.

Um breve exame da trajetória das categorias por década, tendo por principal referência os títulos dos artigos, permite estabelecer comparações e

constar que as produções sobre a escola e sobre a criança não cessaram, contudo poucos trabalhos estabelecem relações entre estas categorias.

Observando-se o conjunto de trabalhos que estabelecem a relação criança e escola, percebe-se que o debate que os reúne é a discussão das possibilidades das crianças na escola pública contemporânea. No quadro 13, apresentado a seguir, reunimos os referidos trabalhos:

Quadro 13: Universo de artigos coligidos que estabelecem relações entre criança e escola

Título do Artigo	Autoria	Ano
Como a criança pode revelar-se criadora na escola	Duquet	1973
A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade	Poppovic	1979
A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças	Silva	1980
Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha	Ferreira	1995
Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda criança na escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais.	Davies	2002

2.2.2 Aproximação da produção discente sobre a relação infância - escola

Com relação à produção discente (dissertações) coligida no Banco de Teses da CAPES, embora ocupem 9% do levantamento, tratam-se de relatórios de pesquisa qualitativamente mais densos cujos referenciais teórico-metodológicos são obrigatoriamente explicitados, quando comparados aos artigos em periódicos.

Considerando a necessidade de focalizar a análise sobre uma amostra que relacione as categorias infância e escola para examinar as concepções e tendências teórico-metodológicas, revela-se a importância deste diferencial entre as fontes para a atual investigação.

Torna-se necessário esclarecer, neste momento do trabalho, como foi realizado o levantamento da produção discente, ou seja, como selecionamos oito dissertações que em seus resumos relacionam as categorias infância e escola.

Foram diversos ensaios de buscas realizados no Banco de Teses. O rastreamento das investigações tendo como termo de busca cada categoria da pesquisa individualmente - nos títulos e/ou resumo e/ou palavras-chave - ampliava demasiadamente o universo de áreas, avolumando o número de resumos a serem consultados, dificultando o acesso àqueles relacionados diretamente à temática infância e escola no campo da Educação. Em um segundo momento, associou-se as categorias da pesquisa: escola e infância, educação e infância, o que permitiu uma aproximação da área educacional. Optou-se, então, em trabalhar com o levantamento cujos termos de busca utilizados para o rastreamento das investigações fossem *educação e infância*, uma vez que a amplitude conceitual dos mesmos possibilitaria selecionar aquelas pesquisas em cujos resumos os autores se propusessem tecer as relações entre escola e infância. Esta estratégia também permitiria perceber alguns elementos gerais presentes nas pesquisas, capazes de elucidar melhor a constituição do campo.

Desta maneira, foram encontrados 410 resumos de investigações²⁴, sendo 86 teses e 324 dissertações, compreendidas no período de 1987 a 2003, que continham em seus títulos e/ou resumos e/ou palavras-chave os termos educação e infância.

²⁴ Os títulos dos mesmos estão relacionados no **Anexo 2**.

Foi através da apreciação deste universo de resumos que foi possível aproximar das *seletas pesquisas* na área da educação que se propuseram a estabelecer relação entre infância e escola, ainda que por diferentes “portas de acesso” e perspectivas.

Da leitura deste levantamento de resumos é possível destacar algumas características gerais que apontam indícios sobre o campo de pesquisa educação e infância:

1. O primeiro dado que “saltou à vista” foi a marcante presença de pesquisas do âmbito da educação infantil. Ao consultar o Banco de Teses sobre investigações que reunissem em seus títulos, resumos e/ou palavras-chave as categorias: infância, escola, obtinha-se um grande volume de pesquisas voltados à educação de crianças de zero a seis anos. Excluiu-se estes materiais por dois motivos: primeiramente, por ser o foco desta investigação compreender como a criança, aluno ou aluna do ensino fundamental vem sendo compreendida na produção discente; em segundo lugar, justifica-se este recorte pelo significativo esforço de pesquisas que já realizaram o levantamento e a análise desta produção, dentre os quais destaco: Rocha (1999) “A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia”, Strenzel (2000) “A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de zero a três anos”, Guthiá (2002) “*Currículos, propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira (1990-1998)*” e Moraes (2005) “Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)”.

2. As principais áreas que realizaram estudos sobre a infância foram: a Psicologia e a Educação. Oferecendo contribuições pontuais, situam-se: a Lingüística, Letras e Literatura; Antropologia Social; História; Sociologia; Serviço Social; Artes; Educação Física; e Comunicação e Cultura.
3. Com base nos resumos, há indicadores de que o fator que promoveu as pesquisas em torno da relação escola e criança foi a busca de compreender os limites e possibilidades da escola pública no que se refere ao atendimento do(a) aluno(a) do ensino fundamental, em destaque as crianças das classes populares. As diferentes pesquisas demonstram um comprometimento com essa realidade que é fruto da trajetória da democratização do sistema educacional brasileiro, que historicamente não garante acesso, permanência e qualidade de ensino em qualquer um dos seus níveis.
4. Outra constatação é a falta de rigor dos resumos quanto à delimitação do problema de pesquisa, assim como dos referenciais teórico-metodológicos. Além disso, com grande frequência o termo infância aparece como sinônimo de criança, refletindo a imprecisão do que seja a condição da criança com o ser/sujeito criança.

Retomando a definição do objeto desta pesquisa, a delimitação dos materiais para análise recaiu sobre um dos tipos de produção: as dissertações presentes no Banco de Teses da CAPES, produzidas recentemente, devido a dois fatores fundamentais:

- a) o universo apontado no quadro 2 (capítulo 2, página 42), totalizando 93 trabalhos coligidos - constituídos por artigos de periódicos científicos e dissertações, reúne uma diversidade de temas e abordagens que necessitariam de uma análise demasiadamente ampla para o tempo disponível no mestrado;
- b) a partir da década de 1990 a produção acadêmica discute as categorias criança, infância e escola, diferentemente do que ocorreu em outras décadas.

No próximo capítulo, apresenta-se a amostra sobre a qual vamos nos ater e os critérios estabelecidos para construção da mesma. Descreve-se no mesmo a análise temática realizada sobre as categorias por meio do procedimento de Análise do Conteúdo.

3 INFÂNCIA, CRIANÇA E ESCOLA: UMA AMOSTRA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Tendo em vista a necessidade de delimitar as fontes de investigação dentro das possibilidades do tempo institucional para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, a natureza distinta entre os materiais pesquisados (artigos e dissertações) e as regularidades necessárias na composição da amostra, optou-se por **centrar a análise sobre as oito dissertações selecionadas** no Banco de Teses da CAPES. Compreende-se que qualitativamente as mesmas representam o microcosmo do estrato das fontes coligidas.

Situadas as fontes, retoma-se o objetivo desta investigação: identificar as concepções de infância, criança e escola em uma parcela da produção científica, dissertações defendidas no período de 1987 a 2003 existentes no banco de dados da CAPES, buscando compreender como estas investigações colocam o foco sobre a criança, aluno / aluna do ensino fundamental.

A coleta das dissertações foi realizada por intermédio da leitura dos 324 resumos de dissertações arrolados no Banco de Teses da Capes pelos termos educação e infância. A medida que se trabalhou com este material, levantou-se elementos sobre a constituição do campo, já demonstrados no capítulo anterior; e aproximou-se das produções que indicavam estabelecer relação entre as categorias infância e escola. Sublinha-se que o critério de seleção fixou-se sobre a centralidade da categoria infância e o estabelecimento de alguma relação com a escola indicada nos resumos, títulos e/ou palavras-chave.

A seguir, apresenta-se um quadro com as principais informações das oito dissertações selecionadas²⁵:

Quadro 14: Dissertações selecionadas que estabelecem a relação infância e escola.

AUTOR	ANO DEFESA	INSTITUIÇÃO LINHA DE PESQUISA	ORIENTADOR	TÍTULO SÍNTESE/OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO
GÓMEZ, Margarita M. C.	1994	UNICAMP História, Sociedade e Educação	Dermeval Saviani	A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância, de estados primitivos até a modernidade. Propõe-se a mostrar os processos de socialização enfrentados pela criança através da história e as circunstâncias às quais tem estado submetida, em decorrência dos processos de criação que tem sofrido, desde estados primitivos de sobrevivência, até chegar a processos mais elaborados de aquisição e incorporação cultural, com as seqüelas que toda transformação contém.
CORREIA, Teodosia S. L.	1995	UFMG Nada Consta	Miguel Gonzalez Arroyo	Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que penal!) Investiga a centralidade das vivências e tempos sociais que a escolarização básica oferece nas primeiras séries, numa perspectiva sócio-histórica. Interessa-se, sobretudo, nas conexões dessas vivências escolares sobre o tempo com as realidades da vida das experiências sócio-culturais dos alunos e dos grupos a que pertencem.
DRUMOND, Viviane.	1998	UFMT Psicologia e Educação	Armando Rey Perez Yera	Representações sociais da infância: um estudo com pais e professores Esta investigação busca subsídios para compreender as representações sociais de pais e professores sobre a infância, por serem eles os adultos, fundamentalmente, encarregados de formar e preparar as novas gerações para as relações sociais na sociedade atual. Define-se que a perspectiva teórica que norteou o trabalho foi a sócio-histórica.
COSTA, Márcia Rosa da.	2000	UFRGS Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação	Nilton Bueno Fischer	Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação Investiga o fenômeno da violência na escola e no seu entorno a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. A investigação foi desenvolvida pautando-se na teoria das representações sociais.
BREGANHOLI, Vânia Cristina.	2002	UFSCar Processos de Ensino e Aprendizagem	Roseli Rodrigues de Melo	A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular? Busca identificar as diferenças e as semelhanças na infância de meninas e meninos de um bairro popular, privilegiando o espaço familiar e escolar. Fundamentou-se na literatura sobre as concepções de infância e processos de socialização.

²⁵ Os resumos das dissertações selecionadas estão reunidos no Anexo 3.

Continuação do Quadro 14

AUTOR	ANO DEFESA	INSTITUIÇÃO LINHA DE PESQUISA	ORIENTADOR	TÍTULO SÍNTESE/OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO
ROSINHOLI, Maria Vitória F. B.	2002	UNESP Filosofia e História da Educação no Brasil	Carlos Roberto da Silva Monarcha	Um estudo sobre a escolarização da infância: São Paulo – 1890/1920 Procura conhecer, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, como se deu o processo de escolarização da infância nas escolas primárias públicas paulistas nas três primeiras décadas republicanas.
FLOR, Nelzi	2003	UFSC Educação, História e Política	Leda Sheibe	O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso Busca tecer os fios da infância à formação de professores ao procurar conhecer como as categorias infância e/ou criança tem sido abordadas na formação inicial, investigando elementos na história da educação, em documentos (ementário, programas e planos de ensino) e entrevistas com graduandas da referida universidade, que acabam por revelar o encontro com a infância no interior da escola pública (no período do estágio).
PINTO, Maria Raquel B.	2003	UFSC Educação e Infância	Jucirema Quinteiro	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança Teve por objetivo apreender como as crianças vivenciam o tempo e o espaço destinados a elas dentro da escola, cujo referencial teórico circunscreve estudos históricos e sociológicos.

A leitura do quadro permite algumas considerações. No que tange ao ano de defesa, verifica-se que 60% da amostra está concentrada nos anos iniciais de 2000. Realizando um paralelo entre os quadros 2 (capítulo 2, página 42) e 14 (acima apresentado), isto é, entre o total de materiais coligidos para a pesquisa e o delineamento das dissertações, permanece a característica de que a produção sobre infância embora tenha algumas inserções nos anos anteriores em outros veículos é nas dissertações da década de 1990 que apresenta maior representatividade, com significativo aumento nos anos 2000. Já as produções que procuram estabelecer relações entre infância e escola são mais esparsas.

Pode-se então concluir que desde a criação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, na década de 1970, a visibilidade de temas sobre a relação infância e escola estarão representados apenas recentemente, nas décadas de 1990 e 2000.

Quanto às instituições de origem das investigações, averigua-se que as universidades estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste. Como evidenciado nos estudos de Marin et al. (2005) e Carvalho (2005), justifica-se esta situação à tradição da maioria dos programas nestas regiões.

Com relação às linhas de pesquisa presentes no quadro averiguado, é possível destacar as áreas de conhecimento que têm abarcado estudos sobre a relação infância e escola. Com mais evidência está a área de História, abrangendo três investigações: Gómez (1994), Rossinholi (2002) e Flor (2003). Por sua vez a área da Psicologia está representada nas investigações de Drumond (1998) e Breganholi (2002); e a Sociologia recebe maior destaque nas investigações de Costa (2000) e Pinto (2003).

Destaca-se, ainda, a presença da linha de pesquisa Educação e Infância no Mestrado em Educação da UFSC. Esta linha tem a especificidade de relacionar os temas infância e escola, espaço onde a atual investigação foi gestada.

Recuperando a importância das linhas de investigação, no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação, poder-se-ia destacar o aprimoramento teórico-metodológico das pesquisas, definindo o modo de focalizar o objeto de estudo. Nesta direção, é possível questionar: como os temas direcionados à relação infância e escola foram tratados no interior de diferentes linhas, como demonstrado no quadro 14?

Como uma maneira de buscar responder esta questão, averiguou-se a *porta de acesso*, o problema delimitado pelo autor para abordar a relação infância e escola. Gómez (1994) utilizou a questão histórica da socialização; Correia (1995) as experiências do tempo na escola para refletir a respeito da relação em destaque. Drumond (1998) abordou as representações sociais dos adultos, enquanto Costa (2000) serviu-se das representações sociais das crianças. Breganholi (2002) levantou elementos para pensar a posição social ocupada por meninos e meninas no processo de socialização familiar e escolar. Rossinholi (2002), por sua vez, tratou do processo histórico de escolarização paulista. Flor (2003) elegeu as concepções presentes nos planos de ensino em um curso de formação de professores para averiguar a pertinência das categorias criança e infância. Por último, Pinto (2003) abordou a condição social do brincar na escola. Assim, por diferentes abordagens a relação infância e escola foi discutida nesta amostra.

Tendo em vista compreender as concepções de infância, criança e escola presentes na produção descrita acima, assim como observar como estas investigações colocam o foco sobre a criança, aluno / aluna do ensino fundamental, adotou-se o procedimento de Análise de Conteúdo²⁶ por permitir a caracterização dos textos em apreciação.

De acordo com Moraes (1999), a Análise de Conteúdo é utilizada para “descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos” (p. 9) permitindo atingir uma compreensão de seus significados que vai além de uma leitura comum.

²⁶ O referencial teórico adotado para compreensão do procedimento de Análise de Conteúdo foi: Bardin (1997), Franco (1994 e 2003), Roque (1999) e Vala (1986).

Visando assegurar a validade desta técnica/procedimento, resgata-se alguns elementos para orientar a pesquisa: definição de um quadro de referencial teórico²⁷, eleição de um *corpus* de materiais²⁸, definição de categorias e registro das unidades de análise (Vala, 1986, 109).

As categorias a serem investigadas no *corpus* de materiais foram definidas *a priori*, uma vez que o objetivo do trabalho já as apontava: pesquisar as concepções de escola, infância e criança. Ao extrair as concepções de cada uma destas categorias, foram sendo elaboradas as unidades de análise²⁹.

Para atingir os objetivos desta investigação, propõe-se a análise temática, uma vez que a análise de conteúdo se direciona para as características da mensagem, aos argumentos, às idéias nela expressos, ou seja, do conteúdo manifesto. O procedimento também permite aferir sobre os aspectos ausentes, as lacunas do texto.

Definido o procedimento, inicia-se a exposição da análise temática pelas categorias criança e infância, seguidamente, relata-se a análise da categoria escola. Para tanto, reveste-se de algumas questões que trarão fundamento para tal apreciação:

- Com que freqüência determinados termos reincidentem no texto? (A resposta a estes pontos permite inferir sobre a centralidade e ausência de determinados temas, bem como a marginalidade de outros.).
- Quais as características designadas a estes termos? (O retorno a esta pergunta possibilita observar o sistema de valores atribuídos aos termos.).

²⁷ Explicitado nos capítulos 2 e 3 ao recuperar aspectos históricos e reflexões teóricas sobre a relação infância e escola; e ao especificar as concepções adotadas nesta investigação.

²⁸ Delimitação do material a ser analisado. No caso específico desta investigação a amostra composta por oito dissertações.

²⁹ Estas informações foram reunidas em quadros que estão no **Anexo 4**.

- Qual a associação e/ou dissociação entre os termos? (Considera-se aqui a estrutura de pensamento do autor).

3.1 ANÁLISE TEMÁTICA DAS CATEGORIAS CRIANÇA E INFÂNCIA

A seguir serão explicitadas as definições encontradas na amostra investigada sobre a categoria criança e, em seguida, sobre a categoria infância. Por meio desta descrição, pretende-se levantar elementos para compreender como as investigações da amostra focalizam a criança, aluno / aluna do ensino fundamental.

3.1.1 Elaboraões sobre a criança

A imagem da criança é o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. (Charlot, 1986, p.108).

No que se refere à categoria criança, foram encontradas quatro diferentes designações, que constituem as sub-categorias: sujeito social, cultural e histórico (N=12)³⁰; sujeito (N=6); ator social (N=4); aluno(a) (N=3); e ser orientado pelo adulto (3). Estes dados sugerem que as investigações presentes na amostra ao colocarem o foco sobre a criança, aluno / aluna do ensino fundamental, a priorizam como sujeito social, cultural e histórico, reconhecem a função social que a criança assume no meio escolar, contudo não permanecem presas a ele, por conceberem a pluralidade deste *sujeito*.

³⁰ Índice de frequência do termo na amostra.

Entretanto, é necessário discutir cada uma dessas subcategorias. No que tange a primeira definição, Costa (2000) localiza que “o reconhecimento da criança como sujeito social e histórico é uma concepção surgida [sic] na segunda metade do século XX” (p.167) e Gómez (1994) de certa forma a complementa ao afirmar que

o mundo contemporâneo, fortalecido com os novos caminhos pedagógicos, favoreceu a explicitação das concepções de criança, tornando a criança como um ser com entidade própria, com uma delimitação etária, convertendo-a em uma preocupação para os adultos. Estes começaram a sentir-se obrigados a reconhecer a existência da criança e a levar em conta suas condições. Sob este contexto, o homem, na busca da superação da dicotomia das tendências pedagógicas anteriores, mas sem perder de vista suas contribuições, enfrentou novas propostas dentro do paradigma progressista. Este contempla o mundo como um todo em contínua contradição, onde as desigualdades sociais não são identificadas como um fato natural; muito pelo contrário, como resultado da inserção de um homem concreto em um meio histórico, síntese das múltiplas determinações socioeconômicas e político-culturais, e em contínuo processo de transformação. (Gómez, 1994, p. 136, 137).

Drumond (1998) por estar fundamentada em Vigotski destaca que

a criança é sujeito social criador e recriador de cultura. Ao mesmo tempo em que a criança é transformada pelos valores culturais de seu ambiente, ela transforma esse ambiente. O conhecimento, portanto, é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos pela coletividade (Drumond, 1998, p. 89).

Semelhantemente a Drumond (1998), Breganholi (2002) e Pinto (2003) definem a criança. Cabe ressaltar que esta concepção de criança como sujeito social, histórico, criador e recriador de cultura, foi identificada em cinco das oito pesquisas presentes na amostra, ou seja, recobre a maior parte da mesma, apontando para uma tendência que compreende que a criança *constrói seu próprio universo* (Benjamin, 1984). Tal compreensão desvencilha-se de concepções que apreendiam a criança como ser passivo, *folha em branco* ou *massa a modelar*. Embora Gómez (1994), Drumond (1998) e Breganholi (2002) destacam a

importância da socialização, especificamente da orientação do adulto na vida da criança.

Quanto à concepção de criança como *sujeito* Costa (2000) fundamentada em Martins (1993) assim define o termo “sujeito é o que proclama seus direitos e reconhece seus deveres. É o que se baseia na reciprocidade, na igualdade, como conteúdo de (suas) relações sociais. A fala é um instrumento de direito, uma proclamação: negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade” (Martins *apud* Costa, 2000, p. 14). Já Flor (2003) reflete outra versão, caracteriza a criança tendo como referência Benjamin (1984): “como sujeito, como um ser humano de pouca idade” (Flor, 2003, p. 42).

Como as autoras da amostra, acima destacadas, caracterizam e complementam o termo sujeito, por se tratar de um termo bastante genérico, necessitando, portanto, de esclarecimentos e/ou complementos para definir a categoria criança, retomou-se Charlot (2000), uma importante referência para esta pesquisa, para explicar o termo sujeito. De maneira ímpar, Charlot designa:

um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido através da educação. (Charlot, 2000, p. 33).

O entendimento de Charlot é semelhante à primeira sub-categoria, sujeito social, histórico e cultural; entretanto, se destaca por ressaltar o aspecto da singularidade dos sujeitos, da especificidade de ser e se colocar no mundo, assim como destaca a constituição dos sujeitos na relação de alteridade. Os

complementos que as autoras atribuem ao termo sujeito: “sujeitos portadores de direitos” e “capazes de expressar opiniões” (Costa, 2000), “sujeito cotidiano ... mediado pelo mundo” (Breganholi, 2002) e “ser humano com vontades e desejos” (Flor, 2003) permite aproxima-las à definição proposta por Charlot. Reconhecer este estatuto às crianças, especialmente na prática educativa, deve ser considerado um avanço significativo. No entanto, muitas vezes no discurso pedagógico o conceito de sujeito social, histórico, criador e recriador de cultura, abarca aspectos gerais que ainda se distancia de definir quem é este *ser humano de pouca idade*.

Em termos conceituais parece haver a influência das teorias psicológicas com base na perspectiva histórico-cultural, que se tornaram uma importante fonte de referência para os estudos educacionais a partir da década de 1980. Freitas destaca que

no Brasil da década de 1970, o progressista possível era Piaget. Estudar Wallon, Vygotsky seria excessivamente arrojado. Só há espaço para a discussão desses autores no momento em que há possibilidades de discutir o próprio contexto. (Freitas, 1994, p.74).

Vinculado ao processo de redemocratização do país, a mudança de paradigma ganha ênfase na crise vivida pela Psicologia:

Há um esgotamento e uma insatisfação em relação aos paradigmas existentes por não atenderem às demandas da nossa realidade. Os problemas de fracasso escolar, de dificuldades de aprendizagem, não encontraram uma adequada resposta dentro dos modelos behavioristas e piagetianos. (Freitas, 1994, p.74).

Sobretudo a contribuição dos trabalhos de Vygotsky e seus seguidores quanto aos aspectos sociais da cognição propuseram uma nova maneira de ver a criança, indicando ao educador que:

as capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, mas determinadas por variáveis do mundo externo ao indivíduo. Daí a necessidade de se considerar o aluno a partir de uma dimensão histórica, como pertencente a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura. (Freitas, 1994, p. 88).

Percebe-se que, por um lado, a discussão teórica na área educacional avançou na elaboração da idéia da criança como sujeito sócio-histórico, considerando suas condições concretas de existência e distanciando-se cada vez mais da idéia abstrata de um ser em desenvolvimento. Por outro lado, ao olhar a realidade escolar descortinada pelas pesquisas de Paiva et al(1998), Sampaio (2004), Marin et al (2005), Carvalho (2005) e Batista (2005), conforme vimos na introdução e primeiro capítulo deste relatório, isso não se traduz no modo de conceber e tratar a criança.

Além da Psicologia a Sociologia traz contribuições às discussões sobre a infância, atribuindo-lhe um campo específico de estudos, conforme demonstram as publicações mais recentes, tendo por base a produção europeia denominada Sociologia da Infância. Um dos marcos dessa perspectiva teórica parece ser o *Congresso Internacional sobre os Mundos Sociais e Culturais da Infância* realizado em Braga no ano de 2000 que reuniu importantes pesquisadores europeus. No Brasil os artigos de Sirotá e Montandón publicados nos Cadernos de Pesquisa n. 112, em março de 2001, foram os primeiros a tratarem do tema. Sucedem-se, a partir de então, outras publicações que vão aprofundar a discussão da Sociologia da Infância, a saber: o livro organizado por Faria, Demartini e Prado (2002) “Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças” e a Revista Educação e Sociedade n.91 (maio/agosto – 2005) “Sociologia da Infância: pesquisas com

crianças”. Um conceito predominante da produção europeia é o de criança como ator social, o que aparece nas dissertações analisadas.

A designação da criança como ator social, foi identificada em Costa (2000) de modo geral, aproximando-se da concepção de sujeito; já em Pinto (2003) o conceito está revestido de carácter político, como demonstra-se a seguir.

Em Costa (2000), encontra-se: “devemos reorientar a visão que a escola deve ter da criança, percebendo-a como ator social que vive e tem um papel na sociedade” (p.39) “ressalto que tratar as crianças como atores sociais implica reconhecer suas diferenças e características favorecendo a vivência de uma infância com tratamento adequado” (p. 40). Enquanto para Pinto (2003) “é necessário reconhecermos as crianças como atores sociais, que têm direito à participação social e a partilhar da decisão de seus mundos de vida” (p. 67).

Estas indicações de criança como ator social parecem remetê-la a um lugar de representação no jogo social. Esta é uma designação que aparece a partir das publicações mais recentes, tendo por base a produção europeia denominada Sociologia da Infância.

Sarmiento³¹ (2000 a) quando utiliza o conceito de ator social em sua tese, fundamenta-se em Giddens, fazendo referência à ação humana – produtora ou reprodutora – conforme as possibilidades ou constrangimentos da estrutura social (conjuntos de regras e recursos que regem a interação). De acordo com o autor a ação não se limita

a reproduzir as condições de existência, mas que ao invés, permite que nela se *introduza a diferença*, como marca de uma capacidade para criar contextos singulares e realizar trajectos individuais e coletivos próprios, decorre da concepção de seres humanos como seres, por natureza, dotados de conhecimento, reflexivos, capazes de se voltar sobre si próprios para atribuírem sentido ao que são e ao que fazem. (Sarmiento, 2000 a, p.56).

³¹ Doutor em Estudos da Criança e professor do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho, em Portugal.

Não obstante Sarmento (2000 a, p.60) reconhece que no fluxo da ação os atores são chamados a monitorar “um jogo intermutável de ordens de significação, dominação e legitimidade”. Tal proposta focaliza os sujeitos no desempenho de sua ação social e no estatuto que a eles são conferidos nos âmbitos moral, social e institucional.

Em artigo recente, Sarmento (2005) evidencia sua compreensão de criança como sujeito e ator social: “ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos” (Sarmento, 2005, p.376). A epígrafe denota uma diferença entre *um ser no mundo* (sujeito) e um ser que *age no mundo* (ator). Sarmento, dentre outros sociólogos da infância, tem utilizado o termo ator social numa perspectiva de “interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (Sarmento, 2005, p.374). Sobretudo é interessante notar que este conceito avança ao compreender a criança como um ser social e não pré-social como nos termos durkheimianos. Entretanto a análise deste conceito mereceria uma análise mais detida para compreender a história/raízes do conceito.

Em síntese, percebe-se que o conjunto das sub-categorias encontradas no *corpus* da amostra *pouco diferenciam* ou caracterizam quem é a criança de que se está tratando/falando. Afinal, adultos e *não-adultos*³² não poderiam igualmente ser designados/definidos como sujeito social, histórico e cultural, como atores sociais e assim por diante?

³² Termo utilizado por Pancera (1994).

Retomando Charlot (1986), ao tratar da *idéia de infância* o autor transcorre a respeito das imagens que foram construídas no pensamento pedagógico sobre as crianças, desde a compreensão de natureza infantil, quando o foco permanecia sobre as necessidades fisiológicas até o desenvolvimento sócio-afetivo, onde a criança era caracterizada pelo que lhe faltava alcançar/atingir, determinava-se a criança por seus comportamentos.

Avançando na compreensão do contexto infantil, percebe-se então que “a criança em nossas sociedades é econômica, social e politicamente marginalizada”, vive uma condição social de subalternidade, e esta dependência social acaba por ser naturalizada (Charlot, 1986, p. 111). Prosseguindo no desenvolvimento desta idéia o autor declara:

Nada ilustra melhor essa rejeição da criança do que a própria idéia de socialização da criança. A criança não é socializável, já é sempre socializada, mesmo que evoluam as modalidades dessa socialização. Mas a psicologia considera a socialização da criança como um desenvolvimento das possibilidades sociais da criança que, no final, permite, enfim, inseri-la na sociedade. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é um ser social no sentido próprio do termo. Por isso, interpretam-se os comportamentos sociais das crianças em termos de natureza infantil: fraqueza, impotência, inocência, inacabamento, etc. E o desenvolvimento da criança, que é socialmente determinado, que é sobretudo condicionado pela origem social da criança, é considerado como o desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança. (Charlot, 1986, p. 112).

Colocando frente a frente a imagem do pensamento pedagógico abordado por Charlot e as concepções de criança encontradas nas produções analisadas, percebe-se o avanço destas últimas ao reconhecerem a criança como um ser social, histórico e cultural no sentido próprio do termo. Torna-se manifesto que a amostra das produções da década de 1990 rompem com a perspectiva naturalista denunciada por Charlot, entretanto mantém, como já demonstrado, a

generalização. Parece que a necessidade de romper com os determinismos psicofisiológicos as fizeram cair numa generalização/indeterminação conceitual.

Diferente do que poderia se supor, tendo por base o exposto até aqui, mesmo as dissertações defendidas no início da década de 1990 não se prendem à visão da criança como escolar apenas, ou melhor dizer, como aluno(a), tanto que o termo é pouco freqüente, sendo citado apenas três vezes. Presume-se que a compreensão dos autores sobre a infância tenha contribuído com uma visão mais plural sobre a criança que está no(a) aluno(a), como será demonstrado mais adiante. A amostra analisada busca superar a visão homogeneizante da noção de aluno. Um exemplo é oportuno: Correia (1995) ao apresentar a organização dos tempos e espaços escolares traz o termo *alunos* mostrando como as crianças ressignificam este papel social:

os alunos muitas vezes restritos à tarefas monótonas, rotineiras dão sentido a sua experiência vivida, elaborado coletivamente um conjunto de rituais que marcam o retorno de certos momentos e significações, ritos sociais. Essas questões exigem um tratamento pedagógico e não o descaso. Não se trata de escolher, privilegiar a vivência ou aprendizado dessa ou daquela dimensão do tempo e pronto. (Correia, 1995, p. 195).

Alertando para mais uma herança da modernidade para a relação infância e escola, Flor (2003) faz uma crítica à preponderância da função social do aluno sobre o ser criança nas práticas contemporâneas:

Se a modernidade abre espaço para pensar a especificidade do tempo humano da infância, ao mesmo tempo cria uma identificação que nos impedirá de vê-la como sujeito. Ao “transformar crianças em alunas” a modernidade atribui como legado aos adultos responsáveis pela sua educação, pensar em alunos, não em crianças; pensar em indivíduos não em sujeitos. Mais do que isso, pensar em alunos que serão futuros adultos. (Flor, 2003, p. 31).

Resultante deste contexto, Pinto (2003, p.42) relata que “os tempos e espaços escolares atuais tem demonstrado que “corpo e mente” são afastados, e a criança é abandonada para dar lugar ao aluno”.

Demonstra-se, então, que as produções analisadas reconhecem prioritariamente a criança como um sujeito social e cultural, não tendo a preocupação de caracterizá-la simplesmente como aluno, manifestando uma compreensão generalizada sobre este *ser humano de pouca idade*. Por sua vez, tal compreensão permite a superação dos determinismos psico-fisiológicos e da visão homogeneizante do conceito aluno.

As demais conceituações presentes pontualmente no corpus da amostra, despontam em manifestações sobre a socialização da criança. O tratamento deste tema é realizado no terceiro capítulo deste relatório (a partir da página 85) demarcando os aspectos abordados pelos autores. Encontram-se tensões a este respeito ao serem clarificadas as concepções de escola e a relação infância e escola. Embora apenas Gómez e Rossinholi tenham realizado um estudo mais sistemático sobre a criança e sua educação, as demais dissertações da amostra realizaram um apanhado histórico demarcando o reconhecimento social da criança e a necessidade de sua orientação/formação/educação.

Explicitados os conceitos sobre a categoria criança abordados na amostra, destacaremos os principais conceitos sobre a categoria infância. Nesta direção, levanta-se a seguinte questão: o termo infância recobre quais noções ou significados?

3.1.2 Elaboraões sobre a infância

Infância: hoje, este conceito guarda tanto as esperanças quanto as misérias dos nossos tempos.
(Flor, 2003, p.17).

É consenso na amostra a concepção de *infância como construção social, histórica e cultural* (N=21). Quando esta noção é mencionada, freqüentemente se faz referência à tese de Ariès. A título de exemplo, Rossinholi (2002) discorre tanto a respeito da tese de Ariès quanto de Postman:

são relevantes, do meu ponto de vista, as reflexões tanto sobre o início quanto sobre o fim da infância, pois tanto um quanto outro, tudo aquilo que caracteriza sua datação e sua temporalidade reforçam o pressuposto da construção social da infância, do caráter histórico dessa categoria ou conceito, da sua não-naturalização. E, se, é uma construção histórica, participa, portanto, da teia das relações sociais de seu tempo” (Rossinholi, 2002, p. 25).

Drumond (1998) é bastante enfática: “as características da infância são social, cultural e historicamente definidas. As representações da infância não se separam dos modelos de homem, das ideologias e dos projetos de sociedade. As representações da infância sofrem variações ou modificam-se nos diferentes contextos sócio-culturais” (p. 42). Nesta direção, Correia (1995) argumenta que “a infância enquanto tempo de formação vai sendo redefinido e alargado historicamente” (p. 207), enquanto Costa (2000) esclarece que “o tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estão intimamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história” (p.26).

A partir deste consenso sobre a constituição da infância, destacam-se outros elementos a ele arrolados, ou seja, ao se conceber a infância como uma produção social, histórica e cultural há algumas implicações:

- a) A diversidade que está presente no termo infância: “a **infância varia** entre diferentes sociedades, culturas e comunidades, dependendo, também, da estratificação social. Pode variar, ainda, dependendo da duração histórica e da definição institucional da infância dominante em determinada época. Além disso, a luta pelo estabelecimento dos limites da infância faz parte do seu processo de construção cultural” (Pinto, 2003, p. 69, 70, grifo nosso).
- b) Enquanto categoria, a infância **possui distinções internas**, sendo marcada pelas condições sócio-econômicas, pelas concepções sexuais / de gênero, pelas diferenças entre gerações, dentre outras. Costa (2000) argumenta da seguinte maneira: “pensar a criança e as infâncias, implica analisar uma multiplicidade de diferenças como as de classe social, etnia e gênero. Para conhecê-la melhor, é necessário levar em conta suas condições reais de vida, sua origem social, sua cultura, pois é a partir desse contexto determinante que ela constrói suas representações” (p. 167, 168). Breganholi (2002) evidencia as distinções de gênero e entre gerações, nos seguintes excertos: “abordar infância como uma categoria que apresenta distinções internas, fortemente marcada por gênero” (p. 12); e em outro momento: “a visão e o tratamento dado à infância varia, agora não só entre os grupos sociais, mas também de uma geração a outra” (p. 27). Drumond (1998) evidencia que o contexto histórico, as diferenças de posição social, econômica, entre etnias proporcionam/subsidiam diferenças na valorização da infância e na maneira de conduzir sua educação: primeiramente a autora considera que “em um momento histórico, convivem diferentes maneiras de conceber a infância em função das condições sociais” (p. 32); posteriormente considera que “as crianças das diversas classes sociais têm modos de vida e de inserção social

completamente diferentes umas das outras, o que corresponde a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel que exercem em seu meio social.” (p. 68, 69).

- c) Devido a estas variações e distinções **à criança são atribuídos diferentes papéis** de acordo com a sua posição social: em Drumond (1998) constata-se que “as diferentes classes sociais apresentam diferentes formas de compreender e educar a criança, à medida que as crianças desempenham papéis diferenciados em função das condições reais da classe social a qual pertencem” (p. 38, 39), reafirmando a mesma posição na página 68. Flor (2003) e Breganholi (2002) compartilham desta mesma compreensão. Breganholi (2002) destaca: “as diferentes posições que as crianças ocupam em seu cotidiano, formando-as em e para diferentes papéis sociais, são parâmetros para suas atitudes e pensamentos” (Breganholi, 2002, p. 30).

Sob esta concepção, da tripla constituição da infância, é que algumas pesquisas da amostra revelam a compreensão sobre as contradições que cercam a realidade infantil: Drumond (1998) aponta que “uma sociedade marcada por desigualdades econômicas e sociais, apresenta concepções e expectativas contraditórias sobre a infância” (p. 38, 39); enquanto Flor (2003) especifica:

hoje, este conceito guarda tanto as esperanças quanto as misérias dos nossos tempos. No Brasil, a infância ocupa tanto um espaço central nos discursos e projetos políticos, quanto também expressa o caráter mais perverso da exclusão social, sendo usurpada de um contingente sempre maior de crianças que vivem às margens da sociedade (Flor, 2003, p. 1).

É interessante observar que, ao discutir a categoria infância, as autoras não repetem a generalização que acompanhava a categoria criança. Ao contrário, ao regatarem o lugar social da criança são evidenciadas as diferentes infâncias vividas pelas crianças. Uma possibilidade de explicar tal situação é o fato do tema infância ser objeto de pesquisa de áreas como a história e a sociologia, que trazem informações para visualizar com mais clareza a realidade vivida pelas crianças. Além disso, o acirramento das desigualdades sociais e seu impacto sobre a situação escolar, como demonstram Sampaio (2004) e Paiva et al (1998), são questões que trazem imensos desafios à sociedade e não podem ser ignorados pelos políticos e pesquisadores.

Outra concepção bastante freqüente (N=13) que recobre a metade da amostra é a compreensão da *infância como um período da vida*. Flor (2003) ao buscar respostas para a pergunta - o que é infância? – resume o resultado da busca, assim:

é que “infância” comporta muitos significados acumulados pela história humana. Pode ser, segundo a etimologia da palavra, um período de “ausência de fala”; pode ser a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida; pode ser o próprio período de vida compreendido entre 0 e 7 anos de idade; pode ser “o tempo de moldagem do futuro adulto.” Isto porque os vários significados sociais impostos à infância, não desapareceram no tempo a medida que outros significados iam surgindo. Eles permaneceram misturados, dando origem ao presente, se refazendo no presente e se naturalizando, se cristalizando. (Flor, 2003, p. 24).

Antecipadamente a esta formulação, Flor (2003) destaca de diferentes fontes o termo infância como “período em que se é criança” (p.20), “início da vida” (p. 22) demonstrando a naturalização deste conceito na sociedade contemporânea.

Já Drumond (1998) aplica a noção da seguinte maneira: “período da vida diferenciado do mundo adulto” (p.33) e, nesta perspectiva, acrescenta “a infância é o

período da vida em que o homem está exposto a todos os perigos, mas ao mesmo tempo aberto a todas as influências protetoras e formadoras” (p. 80).

Tais significações não demarcam um período de tempo determinado à infância. Justifica-se esta postura à compreensão do conceito como construção social, histórica e cultural, sendo assim concebem que a delimitação etária pode variar de acordo com a cultura, classe social e momento histórico. Rompe-se, assim, com a herança da psicologia do desenvolvimento, “que habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia” que impedia de enxergar a criança como sujeito *na e da* história (Jobim e Souza, 1996, p.45).

A terceira e última concepção encontrada, também mais específica, é a infância como *condição social da criança* (N=7). Esta noção está presente na amostra apenas nos estudos mais recentes, a partir de 2000. Esta recente elaboração foi representada por Costa (2000) da seguinte maneira: “a infância deve ser considerada uma condição do ser criança, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo de representações, pois é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico” (p. 24). Flor (2003), baseada em Pereira, aponta que:

como produção social, a infância precisa ser compreendida como a condição social da criança na sociedade e a criança como um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando. (Flor, 2003, p. 26).

A mesma autora ao explicitar em outro momento do texto essa concepção revela que:

pensar a infância como uma condição social e as crianças como sujeitos históricos, implica virar de ponta a cabeça a experiência educativa do nosso

século: substituir a prática do formar o sujeito do futuro por uma outra que aposte na originalidade do aprendizado infantil. (Flor, 2003, p. 42).

Tais constatações sobre as concepções de infância presentes na amostra expõem, de modo geral, uma certa hegemonia no sistema de valores atribuídos à categoria infância. Entretanto, é importante considerar que a amostra abarca um período recente, cujos seletos resumos já apontavam a centralidade do termo, diferentemente do que poderia se esperar ou supor de trabalhos anteriores à década de 1990.

Ao observar o conjunto de concepções de criança e de infância identificadas no interior da amostra, constata-se que ambas as categorias não se resumem a idéia de *natureza infantil*, isto é, não determinam as mesmas a partir de significações biológicas, mas a partir de significações sociais. Mesmo quando se caracteriza a infância como um período da vida, coloca-se em foco a formação humana.

No entanto, somente os estudos mais recentes definem a infância *como uma condição social da criança*, não excluindo seu caráter histórico e cultural. Vinculado a este conceito, reclama-se a criança como sujeito que constrói e é construída pelo meio social, identificando a importância de suas representações e modos de vida.

Diante destas apreciações, questiona-se: quais referenciais os autores da amostra reuniram para abordar a categoria infância? Para responder esta questão diferentes caminhos foram trilhados. Primeiramente, reuniu-se as referências bibliográficas das oito dissertações em cujos títulos constava o termo infância. Entretanto, esta estratégia poderia excluir trabalhos que, embora não tivesse em seu título o termo infância, poderiam contribuir na compreensão desta categoria.

Em seguida, optou-se por localizar nos sumários das dissertações *onde* o tema infância era abordado, realizando nos mesmos o levantamento das referências ali utilizadas para compor o(s) capítulo(s) e/ou sub-capítulo(s) ³³. Arrolou-se todas as referências por sobrenome do autor, título da produção e frequência.

Visando formar um quadro com as referências bibliográficas mais utilizadas para a abordagem do tema infância no *corpus* da amostra, rastreou-se no total de referências arroladas as referências específicas – como por exemplo: de gênero, formação de professores, tempo e espaço, dentre outras – que foram articuladas pelas autoras com o tema da infância, assim como aquelas com frequência menor ou igual a três, excluindo-as.

Com base nos critérios expostos acima, construiu-se o quadro de referências mais frequentes para a abordagem do tema infância na amostra, exposto a seguir:

³³ Os sumários das oito dissertações, juntamente com as referências utilizadas para compor o(s) capítulo(s) e/ou sub-capítulo(s) sobre a infância estão agrupados no **Anexo 5**.

Quadro 15: Referências mais frequentes para a abordagem do tema infância na amostra.

AUTOR CITADO	TÍTULO DA OBRA	ANO PUBLICAÇÃO OU EDIÇÃO	FREQÜÊNCIA	AUTORES DAS DISSERTAÇÕES DA AMOSTRA QUE UTILIZARAM A OBRA
ARIËS	<i>História social da criança e da família</i>	1981	56	Gómez (1994), Correia (1995), Drumond (1998), Costa (2000), Rossinholi (2002), Breganholi (2002) e Flor (2003).
CAMBI	<i>História da Pedagogia</i>	1999	23	Rossinholi (2002), Flor (2003) e Pinto (2003)
PLATÃO	<i>A República</i>	1973	21	Gómez (1994)
MANACORDA	<i>Historia de la Educación</i>	1987	19	Gómez (1994)
BADINTER	<i>Um amor conquistado: o mito do amor materno</i>	1985	16	Gómez (1994), Correia (1995) e Drumond (1998).
RICHARD E LYMAN	<i>Barbarie y religión: la infancia a fines de la época Romana y comienzos de la edad media</i>		12	Gómez (1994)
ENGUITA	<i>A face oculta da escola</i>	1989	11	Gómez (1994), Drumond (1998) e Pinto (2003).
FINKELSTEIN	<i>Incorporando as crianças à história da educação</i>	1992	9	Rossinholi (2002)
HELLER	<i>O cotidiano e a história</i>	2000	8	Breganholi (2002)
NAGLE	<i>Educação e sociedade na primeira república</i>	2001	8	Flor (2003)
LIMA	<i>A cidade e a criança</i>	1989	7	Pinto (2003)
BREGANHOLI E MELLO	<i>Quem são as crianças que vão à escola pública de bairro periférico?</i>	1999	6	Breganholi (2002)
COMPÈRE	<i>L'histoire de l'éducation in Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit</i>	1995	6	Rossinholi (2002)
DIAS DA SILVA	<i>Da palmada à psicologia aplicada</i>	1991	6	Breganholi (2002)
LUZURIAGA	<i>História da Educação e da Pedagogia</i>	1990	6	Gómez (1994)
PATTO	<i>A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia</i>	1993	6	Drumond (1998)
PONCE	<i>Educação e luta de classes</i>	1986	6	Drumond (1998)
ROUSSEAU	<i>Emílio ou Da Educação</i>	1995	6	Costa (2000) e Flor (2003)
BRUSCHINI	<i>Teoria crítica da família</i>	1993	5	Drumond (1998)
COMENIUS	<i>Didática Magna</i>	2002	5	Flor (2003)
ESCOLANO	<i>La memoria de la escuela</i>	1997	5	Pinto (2003)
GAGNEBIN	<i>Infância e pensamento</i>	1997	5	Rossinholi (2002)
KRAMER e LEITE	<i>Infância: fios e desafios da pesquisa</i>	1996	5	Costa (2000)
NARODOWSKI	<i>Infância e poder: conformação da pedagogia moderna</i>	2001	5	Rossinholi (2002) e Flor (2003)
CHARLOT	<i>A mistificação pedagógica</i>	1986	4	Drumond (1998)
DURKHEIM	<i>A evolução pedagógica</i>	1995	4	Costa (2000)
GELIS	<i>A individualização da criança</i>	1991	4	Costa (2000)
KUHLMANN JR	<i>Infância, história e educação</i>	1998	4	Flor (2003), Costa (2000)
VALLE	<i>A gerência do tempo de crianças em idade escolar</i>	1992	4	Correia (1995)

Observando o quadro acima fica evidenciada a preponderância da abordagem histórica do tema infância, bem como a especificidade na utilização de algumas obras para determinados autores de acordo com a focalização do tema da dissertação. Por exemplo: para Pinto (2003), que versou sobre o tempo e o espaço do brincar Lima (1989) é uma importante referência, sendo identificada exclusivamente no corpus desta dissertação. No entanto, destacam-se as obras de Áries (1981), Cambi (1999), Badinter (1985) e Enguita (1989) não apenas pela grande frequência que são citados, mas à referência de seus trabalho em três ou mais dissertações.

Posteriormente, destacam-se as obras do campo da educação/pedagogia Durkheim (1995), Rousseau (1995), Charlot (1986), Narodowski (2001), Kramer e Leite (1996) e Kuhlmann Jr (1998), referências que procuram estabelecer relações entre os conceitos de infância e escola.

Certamente as contribuições da amostra analisada obteve esteios desta diversidade de autores, marcadamente do âmbito da história, o que pode revelar a ênfase do caráter social nos conceitos predominantes de criança e infância.

Reunidas as informações sobre a categoria infância, passa-se a descrição da categoria escola, propondo-se demonstrar, na próxima seção, como os autores trabalham com este conceito.

3.2 ANÁLISE TEMÁTICA DA CATEGORIA ESCOLA

A escola é antes de tudo a organização pedagógica de tempos – o tempo social da infância e da juventude. (Correia, 1995, p.66).

As concepções de escola que marcam a amostra são: a escola como mediadora de cultura (N=18); espaço social de instrução e formação (N=14); lugar de socialização (N=12); e espaço de produção social e contradição (N=8). Por meio destas designações as autoras procuram explicar a complexidade da instituição escolar, seja retomando a história ou identificando sua função social na contemporaneidade.

A defesa da *escola como mediadora de cultura* se encontra nas pesquisas de Correia (1995), Costa (2000), Breganholi (2002) e Pinto (2003), isto indica que a concepção em destaque está representada em 50% da amostra.

Pinto (2003) adverte que “a escola não surgiu apenas com a função de moldar os indivíduos para o trabalho, mas sim com a função de transmitir conteúdos culturais” (p.52). Costa (2000, p. 83) define que a cultura requerida é *histórica e científica*. Contudo Breganholi (2002, p. 153) lembra que a escola historicamente privilegiou a cultura das classes dominantes.

Correia (1995), por sua vez, enfatiza a formação cultural quanto cultivo da memória coletiva:

Todas as tentativas de converter a experiência escolar num contexto de apreensão lógica, metódica de habilidades e saberes frente ao futuro – apreender para a vida, o trabalho, a cidadania, não conseguiram descolar a escola dessa função de cultivar a memória do passado. Essas funções essenciais à formação da identidade individual ou coletiva parecem inerentes à instituição como a família, as igrejas, as escolas. (Correia, 1995, p. 190).

Mais adiante a autora retoma:

A escola não conseguiu fugir a esse papel que traz como marca de origem, como expressão digital. Poderá sim recupera-lo, abrir maiores espaços no cultivo do passado público e privado, tratá-lo com maior competência e sobretudo democratiza-lo para que minorias não monopolizem a memória social e com ela destruam as identidades ou as enfraqueçam. Na luta pela dominação da recordação e da tradição histórica, a escola pode cumprir um papel relevante não abandonando, antes retomando, o peso político e cultural do cultivo da memória do passado tanto coletivo quanto individual. A escola não pode abandonar a força do simbólico, a força da imagem. Todos os nossos sentidos podem despertar lembranças e emoções e é a escola, nas suas origens, uma das instituições mais visíveis da evocação do passado. (Correia, 1995, p. 192).

Sob esta concepção Correia (1995) insiste em uma idéia mais ampla do que a da escola como mediadora da cultura. A autora enfatiza que a *escola é uma experiência social e cultural rica solta e complexa* (p.193).

Enfim Costa (2000) expõe:

Hoje a escola tem como desafio, além de cumprir o papel de transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade, promover a formação da cidadania, constituir-se um espaço de construção do conhecimento e de respeito à cultura, com todas as suas singularidades e pluralidades. Os desafios que se apresentam à escola hoje, surgem, não só devido àquilo que não conseguiu cumprir, mas também às novas e diferentes transformações que estão se operando na sociedade atual (Correia, 2000, p.84).

De certa forma, estas dissertações recuperam a utopia proposta pela modernidade: a escola como espaço fundamental para a inserção do ser humano na cultura de sua época.

Com relação a segunda categoria mais freqüente, *a escola como espaço social de instrução e formação*, presente em 88% da amostra e evidenciada em: Gómez (1994), Drumond (1998), Costa (2000), Breganholi (2002), Rossinholi (2002), Flor (2003) e Pinto (2003). Esta definição está voltada a compreender o percurso histórico da escola moderna e não diretamente à sua defesa. A instrução e formação aí identificadas estão voltadas à higiene, à moral (normas, regras e princípios) e à

disciplina, reconhecendo assim a escola como um espaço de *conformação da infância*, mais de que da sua formação (Flor, 2003, p. 6).

Rossinholi (2002) explicita:

A escola moderna instrui e forma articulada em torno da didática, de padrões racionais para a aprendizagem dos vários saberes, e da disciplina que conforma novos comportamentos sociais. (...) A escola como lugar de moralização da infância através da disciplina e da racionalidade (Rossinholi, 2002, p. 63).

Enquanto Pinto (2003) demonstra que

Tanto o tempo quanto o espaço [escolares] foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias (Pinto, 2003, p.52).

No que se refere à concepção de escola como *lugar de socialização*, ou seja, lugar privilegiado de preparo das crianças para a vida em sociedade, constata-se que esta recobre 60% da amostra, representada em Gómez (1994), Correia (1995), Drumond (1998), Breganholi (2002) e Pinto (2003).

Ao observar a categoria relação escola – criança, a socialização é uma sub-categoria reincidente. Correia (1995), Drumond (1998) e Costa (2000) apresentam o vigor histórico dos termos durkheimianos de socialização que concebia a criança como um ser pré-social. Todavia a tônica destas autoras recairá em uma socialização *que amplie as referências* de visão de mundo das crianças (Correia, 1995, p.144) e que possibilite o estabelecimento de relações de convívio/trocas de experiências (Costa, 2000; Drumond, 1998, por exemplo).

Das diferentes abordagens da concepção de socialização, constata-se que do período em que foi defendida a primeira dissertação da amostra, Gómez (1994), até o ano da última defesa, Pinto (2003), passa-se da constatação histórica da função de preparação para a vida pública (especialmente para o trabalho e

produção social) para a elaboração que propõe revisar a escola *tornando-a* um lugar privilegiado da infância:

A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista em sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância (Pinto, 2003, p.23).

Observa-se acima que a idéia de criança e infância incide diretamente sobre o lugar social a ela designado. Miranda (1985) demarca a abrangência das determinações sociais na condição de ser criança ao tratar do processo de socialização na escola, da seguinte maneira:

Independentemente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto. Contudo, esta mediação se fará de diferentes maneiras (às vezes, opostas) dependendo da condição social da criança. Na sociedade capitalista, definida pelas relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determina por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. (Miranda, 1985, p. 128).

Nesta direção, demonstra-se a relevância de examinar o processo de socialização e a ação pedagógica que o subsidia, pois aí são reunidos os fatores que estabelecem a relação infância e escola. Um exemplo esclarecedor foi elaborado por Miranda (1985) ao traçar um paralelo entre a pedagogia tradicional e a nova:

Para a pedagogia tradicional, a idéia de criança é a idéia do que ela deverá ser se for adequadamente educada. Quando relegada à sua própria sorte é facilmente corrompida pelo mal. Cabe à educação ensinar normas e conteúdos moralmente sadios que contrariem sua natureza selvagem. Já a pedagogia nova vê a criança como um ser pleno para a auto-realização em cada etapa do desenvolvimento. É, portanto, naturalmente boa e ingênua, podendo ser corrompida se não for protegida e respeitada. A tarefa da educação é favorecer seu desenvolvimento natural e espontâneo. Nas duas pedagogias, a criança é, portanto, definida como um tempo negativo (pedagogia tradicional) ou tempo positivo (pedagogia nova) de uma natureza infantil. Ainda que seja inegável a contribuição da pedagogia nova para uma visão mais adequada de criança, ela

não escapa de uma visão naturalista e biológica da infância, desconsiderando a condição histórico-social da criança. (Miranda, 1985, p. 129).

As indicações das autoras das dissertações analisadas, especialmente os estudos mais recentes, caminham sob a reflexão sócio-histórica da criança. Isto indica um avanço no plano das idéias que precisa ser traduzido para o plano das ações.

A concepção de *escola como espaço de produção social e contradição*, presente em 50% da amostra – Correia (1995), Costa (2000), Flor (2003) e Pinto (2003) – salienta a complexidade da instituição escolar. Como sintetiza Flor (2003):

se a escola assume esse caráter disciplinador e homogeneizador, ela permanece como uma produção da modernidade, como uma invenção humana, e como tal guarda em si a conformação, mas também a possibilidade de emancipação do homem... Guarda a possibilidade de educação contra a barbárie, ainda que a barbárie habite suas paredes (Flor, 2003, p. 6).

Conforme já discutido no capítulo 1, Snyders (1988) procura compreender tal contradição. Identifica que uma das principais funções que a escola possui é a de “preparar os jovens para o futuro, para a vida dos adultos, em particular, para uma profissão” (Snyders, 1988, p.11). Entretanto, as possibilidades de futuro são perpassadas pelos antagonismos de classes, refletidos no espaço social que é a escola. Nesta direção o mesmo autor evidencia que a escola “é lugar de lutas de classes” (p. 192) onde a força da contradição e reprodução manifestam seu embate.

Reconhecendo a função secular e os embates de classes no interior da escola, Snyders não deixa de propor que é preciso *pensar a escola e a criança no presente*, suas demandas e tensões. Portanto, o autor confere esforços para refletir sobre *uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da*

*cultura elaborada*³⁴. Snyders impele a escola a volver seu antigo baú dos conteúdos culturais e indica sua renovação. Trata-se de *resgatar um conjunto cultural* [arte, ciência e técnica] *que se possa propor a cada idade* (Snyders, 1988, p.13,14). A satisfação cultural estaria em romper com um nível de compreensão para alcançar outro mais elevado e complexo. Nesta direção, Snyders propõe com mais ímpeto:

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpela, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria. (Snyders, 1988, p.14).

A leitura inspiradora de Snyders permite observar que as apropriações teóricas das dissertações da amostra operam com idéias análogas sobre a escola: como espaço de produção social, mediadora da cultura e suas possibilidades de contradição. Contudo as elaborações presentes na amostra circunscrevem-se à constatação das principais funções sociais da escola sem apontar claras possibilidades de transformação. Neste sentido, recorreremos novamente a elaboração do autor:

Nossa escola tem uma terrível necessidade de ser transformada. Esta renovação, quero afirmar que só pode se realizar a partir de uma renovação do que há de essencial na escola, específico na tarefa da escola: a cultura, cujo acesso e participação são permitidos aos jovens pela escola. (Snyders, 1988, p.11).

A renovação indicada pela autor demanda compreensão do valor dos conteúdos culturais, dando importância essencial entre a escola e a vida, entre a escola e a sociedade, realizando um ensino que tenha sentido às crianças e aos jovens.

³⁴ O autor distingue duas classes de cultura: a *cultura primeira*, que seria aquela adquirida na experiência direta da vida, distante de toda autoformação metódica e teorizada; e a *cultura elaborada*, que supera a cultura primeira, pois trata da incorporação de aquisições fundamentais que tornam o mundo compreensível, no plano teórico e prático.

De modo mais geral, a idéia de Snyders se sintetiza assim: “educar é ampliar o domínio cultural” (Snyders, 1988, p. 62). A escola que o autor defende

é uma escola que ousa proclamar-se um lugar de satisfação (...) uma instituição que organiza a passagem, o trajeto da cultura primeira, satisfações da cultura primeira às satisfações da cultura elaborada, sem que os jovens deixem de se apoiar em suas satisfações, em suas primeiras dificuldades (Snyders, 1988, p. 185).

Uma possibilidade de transformar a escola é tomar a infância como um conceito fundamental para sua organização. Considerando os conceitos de infância, criança e escola analisados até aqui, cabe perguntar que tipo de articulações as autoras foram capazes de estabelecer entre os conceitos de infância e escola?

Evidentemente cada dissertação da amostra teceu a relação infância e escola com diferentes recursos e trajetórias. Procurou-se acompanhar as semelhanças e as diferenças dessas trajetórias na seção seguinte. Entretanto, penetrar nesta amostra de dissertações permitiu observar, ainda que em um microcosmo, os limites e as possibilidades da produção acadêmica em conectar os fios da infância aos da escola contemporânea, conforme propõe Quinteiro (2000).

3.3 RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E ESCOLA: UM NÓ PARA A PRODUÇÃO

Na medida em que a crise de nossa sociedade, a imensa crise do capitalismo conduz tantas pessoas, tantos explorados a viver o 'destino' adulto como sombrio, opressor, muitas pedagogias vão se esforçar para proteger a criança o maior tempo possível do mundo que a rodeia, do mundo que a espera; a infância e a escola tentarão constituir-se em pequenos mundos mais justos, comunidades preservadas: oásis. (Snyders, 1988, p.194).

O recorte acima do pensamento de Snyders remete ao que esta pesquisa vem defendendo como projeto indispensável para a escola contemporânea: transformá-la em *um lugar privilegiado das alegrias da infância*.

Do ponto de vista teórico, a promessa da modernidade que *lugar de infância é na escola*, debatido com propriedade por Fernandes (1997), encontra visíveis limitações na escola contemporânea. Da perspectiva prática, especialmente nos dias atuais, não se questiona a importância da escola na vida das crianças. Contudo, cabe indagar-nos se o *lugar* da infância é mesmo na escola? Acredita-se que a infância habita e resiste nos interstícios da escola, mas não possui de fato um lugar. Em meio a esta reflexão, levantou-se a seguinte questão: de que modo as autoras da amostra articulam as categorias infância e escola? A abordagem presente nas dissertações promove a escola como lugar da infância?

É possível perceber que os primeiros estudos da amostra, por seqüência de defesa: do mais antigo (1994) aos mais recentes (2003), relacionam escola e infância na perspectiva histórica da modernidade, isto é, apresentam a defesa de

que o olhar moderno sobre a condição infantil levou a criança a um local apropriado para a sua educação: a escola. Por meio de diferentes incursões, percebe-se que a relação em destaque quando flagrada envolve o tema da socialização.

Em Correia (1995) destaca-se que

a escola se constitui e vai se afirmando historicamente na sociedade para ocupar o tempo da infância que tinha ficado vazio com o distanciamento desta da produção familiar.

Enquanto a infância e a adolescência estavam inseridas no trabalho desde a mais tenra idade e estavam inseridas no conjunto das fases da reprodução social (festas, celebrações, rituais, comemorações, etc) não era necessário deslocá-las para tempos e espaços específicos como a escola. À medida que a infância e a juventude vão sendo deslocadas na produção social e cultural, a própria sociedade teve que inventar uma instituição que as inserisse num novo tempo. Uma instituição que ocupasse com o mínimo de dignidade e também com certas finalidades (aprendizagem, habilidades, etc) o tempo da infância. (Correia, 1995, p. 201)

Por sua vez, o trabalho de Gómez (1994) *A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infâncias: de estados primitivos até a modernidade* demonstra a compreensão de infância como um período da vida, determinada pela finalidade social do adulto que se procurava formar; assim sendo, a escola assumia a função de instrução e formação, lugar privilegiado da socialização.

Em relação a Gómez (1994), Correia (1995) avança na elaboração da relação infância e escola, ao expressar que a infância é uma construção social, histórica e cultural. Estabelecendo a vinculação entre infância e escola, Correia demonstra que a escola é a instituição social cujo eixo central é a organização de um tempo especial, tempo da infância. Nas palavras da própria autora: “um dos dados enfáticos deste processo é como o tempo escolar transforma num centro de orientação dos valores e comportamentos sócio-culturais [aprendizagens e habilidades] dos grupos sociais, mais especificamente da infância” (Correia, 1995, p.

92). Sobretudo a autora enfatiza que aspectos da concepção moderna perdura na escola contemporânea:

mostraremos como a organização escolar moderna continua dando centralidade à administração do tempo. Os regulamentos, normas, regimentos, decretos, estatutos partem dessa concepção e normatizam uma série de aspectos que caracterizam a infância e o tempo de escola como um período especial separado da vida normal, dos valores, comportamentos e vivências tidas em espaços e tempos não escolares. (Correia, 1995, p. 89).

Em Drumond (1998), a relação escola e infância também é vista pela perspectiva histórica e sintetizada da seguinte maneira: “somente na sociedade capitalista a escola adquiriu a importância que conhecemos hoje, quando a condição infantil foi associada à escolar” (p.70). Em seguida, a autora explica:

com a percepção da particularidade infantil, que veio particularizar a criança em relação ao adulto, passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que antes de deixá-la unir-se aos adultos, era preciso submetê-la a um regime especial: a escola. Esta viria preparar as crianças e jovens para no futuro se integrarem ao mundo dos adultos. (Drumond, 1998, p. 76)

Tais apropriações refletem a base das pedagogias modernas identificadas por Snyders, que buscam “proteger a criança o maior tempo possível do mundo que a rodeia, do mundo que a espera” (Snyders, 1988, p. 194).

Drumond reconhece que

apesar das diferenças estabelecidas em relação à escolarização das crianças das diferentes classes sociais, se quer fazer acreditar que a educação é a mesma para todos os seguimentos sociais. Da mesma forma, ao se tratar da infância se fala de uma infância única e universal, quando na verdade a criança assume valores diferentes que dependem da classe social a qual pertence. (Drumond, 1998, p.78).

De acordo com esta autora, avalia-se que a infância não é um mundo a parte, pelo contrário, está diretamente vinculada às questões sócio-culturais. De acordo com Drumond “em cada realidade social, a infância desempenha papéis

específicos que dependem do tempo de escolarização, do processo de socialização no interior da família, das atividades cotidianas (jogos, brincadeiras e tarefas), da inserção no processo produtivo, etc.” (Drumond, 1998, p. 42).

Nesta direção, destaca-se o estudo de Costa (2000) que, dentre as investigações da amostra no período de 1994 a 2003, inaugura a designação de infância como condição social da criança, sendo acompanhada nessa formulação pelas dissertações de Flor (2003) e Pinto (2003):

a infância deve ser considerada uma condição do ser criança, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo de representações, pois é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico (Costa, 2000, p. 24).

Parece que este diferencial na concepção de infância permite a autora elaborar a seguinte assertiva:

Afirmo a importância de a escola consolidar uma concepção de infância que perceba a criança em um contexto social e econômico, com diferenças, mas como sujeito social, criadora de cultura, capaz de desvelar contradições e representar o real (Costa, 2000, p. 84, 85).

Em Breganholi (2002), a relação escola e infância desponta de forma bastante generalizada. O espaço flagrante para tal vinculação está submerso à questão da socialização:

Família e escola, identificados como principais espaços socializadores das crianças são discutidos enquanto categorias históricas e culturais. As relações entre os indivíduos, que se firmam nestes espaços, realizam-se com base nas noções desenvolvidas acerca das posições ocupadas por cada membro, onde são socializados para desempenharem os diferentes papéis” (Breganholi, 2002, p.12).

De maneira mais ampla:

os processos de socialização desenvolvem indivíduos e suas potencialidades para atuarem no seu meio de forma ativa, por se tratar de uma relação que interfere no indivíduo e no próprio meio.

Dentro desta perspectiva, de que a unicidade está intimamente relacionada com as possibilidades dadas de determinada época e lugar, toda e qualquer

discussão sobre escola deve contemplar uma abordagem voltada para as relações que envolvem indivíduos localizados e em interação com os outros, numa construção permanente e intersubjetiva. (Breganholi, 2002, p. 23, 24)

Ao conceber a escola como um dos principais meios socializadores, a autora traz uma abrangente vinculação entre a instituição escolar e a infância:

A reconstituição histórica do conceito infância indica que sua pluralidade está associada aos processos de socialização que marcam o convívio em grupo, a inserção dos indivíduos. Por sua vez, os processos de socialização podem ser distintos nos diferentes contextos. (Breganholi, 2002, p. 25).

Nesta direção, Breganholi (2002) propõe: “abordar a infância como uma categoria que apresenta distinções internas, fortemente marcada por gênero” (p. 12) “grupos sociais e geracionais” (p. 27). Parece que o mérito desta investigação é o fato de a autora ter retomado essas questões ao tratar as representações de algumas crianças sobre a escola e a família.

Prosseguindo nas análises, toma-se a dissertação de Rossinholi (2002) que, ao acompanhar o pensamento de Áries, destaca a relação escola e infância da seguinte maneira:

a materialização desse sentimento [de infância] que se deu primeiro na família (que preserva a infância) só se completou com o processo educativo que prepara essa infância para a vida, em conformidade com os padrões e valores sociais e, nesse sentido, o tempo escolar tornou-se cada vez mais um tempo constitutivo da infância (Rossinholi, 2002, p. 36).

No que se refere ao trabalho de Flor (2003) encontramos elementos na sua elaboração sobre a relação escola e infância que não estavam anunciadas nas demais dissertações da amostra. Primeiramente ao resgatar que a concepção de infância eminentemente se destaca como momento da “moldagem do futuro adulto”, a autora evidencia o caráter polêmico deste modo de pensar: o foco na finalidade futura da infância; o eterno “vir-a-ser” da criança. “A criança não é, pois, um sujeito

do presente, mas sempre do futuro e a infância teria sua finalidade no porvir, não em si mesma.” (Flor, 2003, p. 21).

Nesta perspectiva, Flor relaciona modernidade, infância e escola, abordando outra questão que não foi tratada pelas demais dissertações da amostra:

Se a modernidade abre espaço para pensar a especificidade do tempo humano da infância, ao mesmo tempo cria uma identificação que nos impedirá de vê-la como sujeito. Ao “transformar crianças em alunas” a modernidade atribui como legado aos adultos responsáveis pela sua educação, pensar em alunos, não em crianças; pensar em indivíduos não em sujeitos. Mais do que isso, pensar em alunos que serão futuros adultos. A aposta no futuro, futuro terreno, e não no presente que a modernidade vai instaurar, vai nos impedir de enxergar na criança um sujeito do agora. (Flor, 2003, p. 31).

Por último, destacam-se as explanações de Pinto (2003) sobre a relação infância e escola. Próxima dos questionamentos de Flor (2003) sobre a infância como “moldagem para o futuro adulto”, Pinto ressalta que no âmbito escolar “a infância é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximar mais do comportamento adulto e punindo aquelas que dele se afastam” (Pinto, 2003, p.40).

Assim sendo, Pinto propõe que

para que a criança se aproprie da escola, transformando este tempo e este espaço também em lugar da infância, é necessário que a ela seja permitido deixar suas marcas, seja através de uma pintura na parede, seja um desenho no chão ou participando da discussão, definição e organização destes espaços, enfim, dando-lhe oportunidades de opinar e discutir suas idéias e desejos.

Assim, uma escola construída e organizada com as crianças precisa respeitá-las como sujeitos de direitos, garantindo no seu interior direitos básicos como: à educação, ao brincar, à cultura, à saúde e à higiene, a uma boa alimentação, à segurança, ao contato com a natureza, a espaços amplos por onde possa se movimentar, ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao respeito à individualidade e ao desenvolvimento da sua identidade, enfim, o direito a uma infância cheia de sentidos. (Pinto, 2003, p.67 e 68).

Isto posto, percebe-se na amostra diferentes ênfases de análise sobre a relação infância e escola. Alguns estudos como os de Gómez (1994), Correia

(1995), Drumond (1998), Breganholi (2002) e Rossinholi (2002) propõem a consideração da escola como espaço da infância na modernidade, o que historicamente se concretizou do ponto de vista da escola como espaço privilegiado da socialização da criança. No entanto, ainda se faz necessária a reflexão do lugar da infância nessa escola contemporânea, visando ultrapassar as barreiras da realidade escolar de massas para a vivência plena da infância.

Diferentemente, os estudos de Costa (2000), Flor (2003) e Pinto (2003) já buscam elementos para pensar a relação infância e escola na contemporaneidade. Dos aspectos evidenciados, percebe-se a concentração na necessidade de mudança das concepções de infância e criança nas práticas pedagógicas, enxergando as crianças como sujeitos *de hoje*, capazes de representar o real e sobre ele atuar. Tendo em vista rever a escola, sua lógica e organização, para que ela se torne um lugar privilegiado da infância.

Destaca-se que a amostra investigada não reflete o pensamento da maioria dos pesquisadores como evidenciam as pesquisas de Marin et al (2005), Carvalho (2005) e Batista (2005) e nem a realidade vivida pelas crianças nas escolas brasileiras, conforme denunciam Paiva et al (1998) e Sampaio (2004). Em termos teóricos, no entanto, elas indicam importantes modificações na forma de pensar as categorias infância, criança e escola, se tomarmos como referência as concepções hegemônicas na década de 1970.

Se não podemos dizer, ainda, que os conceitos investigados orientam a forma de conceber e organizar a escola na atualidade, as discussões propostas pelos autores das dissertações permitem referências diferenciadas daquelas que naturalizaram os conceitos de criança e infância. Podemos dizer que é possível perceber o princípio diferenciado de pensar tais categorias e, esperamos, indique

um futuro promissor para se alcançar a utopia proposta por Snyders para pensar a relação infância e escola:

Cabe à escola encontrar um ponto de equilíbrio entre a criança como futuro adulto e a criança como atualmente criança. Uma criança que desejo que seja feliz em suas qualidades de jovem, no seu presente de jovem, a começar pelo presente escolar. [...]

Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades (Snyders, 1993, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esta dissertação com a sensação de que ela precisa ter continuidade, em especial por algumas questões: pelo fato de conceber o conhecimento como uma apropriação dinâmica e sempre provisória e pela amplitude e importância do tema. Além disso, as discussões realizadas abrem possibilidades para novas pesquisas na medida em oferecem informações (inclusive os anexos que enriquecem o texto) que precisariam melhor aprofundadas no confronto com as teorias sobre a infância e com a realidade escolar.

Esta pesquisa priorizou destacar as categorias infância, criança e escola, tendo em vista compreender como os pesquisadores trabalham esses conceitos, bem como o tipo de relação estabelecida entre as categorias infância e escola. Em diversos momentos do trabalho, constatou-se a dificuldade em articular os conceitos elaborados teoricamente pelos autores com a realidade das práticas escolares evidenciadas por pesquisas na área. Este ainda é um impasse frente ao qual se deparam os pesquisadores e que se reflete na produção acadêmica.

A preocupação deste estudo, considerando o tempo de realização do mestrado, foi a de traçar um panorama da produção acadêmica brasileira, identificando marcos que auxiliassem na compreensão das categorias criança, infância e escola. O foco da investigação centrou-se nas dissertações produzidas no período de 1994 a 2003, pois neste período as três categorias são objetos de preocupação dos autores e os textos analisados apresentavam explicitamente os referenciais teórico-metodológicos utilizados. Nesta direção, justifica-se o caráter privilegiadamente descritivo que caracteriza este relatório. Ter realizado uma análise da produção acadêmica contribuiu para refletir os modos como se têm elaborado o

conhecimento na área da educação, especificamente sobre a relação infância-escola.

Quanto ao procedimento utilizado, a Análise de Conteúdo, cabe alertar ao leitor que a principal legitimidade deste está em possibilitar a desmontagem e caracterização dos textos em apreciação, que sucessivas leituras lineares dificilmente permitiriam. O material reunido para fins desta pesquisa não foi utilizado em sua integralidade e merece ser foco de outros olhares. Todavia, é oportuno destacar que as conexões estabelecidas entre as categorias é que produzem o fundamento para as elaborações/análises.

As concepções presentes na amostra analisada demonstraram que a escola é compreendida como espaço sócio-cultural, sendo destacado o papel ativo dos sujeitos – focalizando as crianças – na vida escolar. Como propõe Dayrell (1996, p. 136) “falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”. Ressalta-se, assim, a contribuição do referencial teórico adotado pelas autoras ao possibilitar a visão da criança como *sujeito*, estatuto social historicamente abdicado aos velhos, mulheres, agregados e crianças, como explica Martins (1993). Todavia, não deixo de enfatizar que é necessário avançar conceitualmente no que se compreende por criança e se defende para a sua condição social, importando reconhecer que em cada cultura, momento histórico, permeados por diversas necessidades e objetivos, a infância recebe um *lugar* social, sendo dotada de determinados significados e sentidos.

Aliás, em nossos dias, assiste-se não apenas situações adversas de vida das crianças das camadas populares, mas igualmente para as crianças dos setores sociais mais favorecidos, a infância torna-se *o resíduo de um tempo que está*

*acabando*³⁵. Porque, em ambas as situações, apressa-se a criança à vida adulta, seja pela necessidade de garantir a sobrevivência, seja por fazê-la penetrar num ritmo de vida repleto de atividades devido à ausência dos pais ou ao cumprimento das lógicas da sociedade capitalista. Assim sendo, cabe sustentar a defesa da escola para que se transforme em lugar de resistência a esta *supressão* e privilegiar em seu tempo e espaço *as alegrias da infância*, diretriz defendida por Snyders em suas obras.

A amostra de dissertações analisada ofereceu diferentes incursões na relação infância e escola, cabendo destacar: a importância da compreensão histórica, por meio de Gómez (1994), Correia (1995) e Rossinholi (2002); a contribuição das representações sociais, nas investigações de Drumond (1998), Costa (2000) e Breganholi (2002); a atenção à Pedagogia proposta por Flor (2003), especificamente à formação inicial dos professores; e a questão do tempo e espaço do brincar na escola discutida por Pinto (2003). Contudo, há muitas outras *portas* de acesso ao tema que precisam ser abertas e estudadas para contribuir na compreensão mais aprofundada da relação infância-escola.

Ensaando um paralelo entre a produção acadêmica publicada em artigos, levantada inicialmente, e as dissertações da amostra, é possível compor uma síntese. Por meio dos dados levantados no segundo e terceiro capítulos, pode-se constatar um crescente interesse pelo tema infância, adensando-se na década de 1990 e nos anos iniciais de 2000. A leitura dos artigos sobre a infância e das dissertações da amostra apontam a elaboração ainda presente deste conceito na produção acadêmica. A contribuição dos diferentes campos de estudo – especialmente a história e a sociologia – têm possibilitado ampliar a reflexão sobre a

³⁵ Representação utilizada por Martins (1993) ao tratar do *adulto no corpo da criança*.

condição social da criança na realidade brasileira. Apesar das localizadas incursões que buscam estabelecer relação entre infância – escola, pode-se observar tensões sobre a socialização da criança na escola contemporânea. Por último, não menos significativo, a abordagem de um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância em âmbito mundial e nacional.

No que se refere à Sociologia da Infância, percebe-se sua inicial incursão nas discussões acadêmicas brasileiras dentro do período de abrangência do estudo, cuja incumbência está focalizada em “criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambigüidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável”, posição defendida por Delgado e Muller (2005, p. 351). Embora não sendo este o foco da atual investigação, percebe-se que este é um campo que suscita debates.

Face a estas considerações é possível indicar que a relação infância - escola do ponto de vista da produção acadêmica na área da educação, encontra-se em situação inicial, e merecendo tornar-se alvo das diferentes ciências para consolidar seu conhecimento.

Destaca-se, a seguir, a centralidade de alguns temas e características das categorias apresentados no relatório desta investigação:

- quanto à concepção de criança, constatou-se que as produções analisadas reconhecem prioritariamente a criança como um sujeito social e cultural, não tendo a preocupação de caracterizá-la, manifestando uma compreensão generalizada sobre este *ser humano de pouca idade*. Por sua vez, tal compreensão permite a superação dos determinismos psico-fisiológicos e da visão homogeneizante do conceito aluno;

- no que se refere à concepção de infância, há na amostra analisada um consenso sobre a constituição *social, histórica e cultural* da infância, isto implica considerar que a infância varia entre diferentes sociedades, culturas, comunidades e estratificação social, sendo marcada pelas condições sócio-econômicas, pelas concepções sexuais / de gênero, pelas diferenças entre gerações. Conseqüentemente, à criança são atribuídos diferentes papéis de acordo com a sua posição social. No entanto, somente os estudos mais recentes definem a infância como uma condição social da criança, não excluindo seu caráter histórico e cultural. Vinculado a este conceito, reclama-se a criança como sujeito que constrói e é construída pelo meio social, identificando a importância de suas representações e modos de vida.
- sobre a concepção de escola: a escola como espaço social de instrução e formação, envolve 88% da amostra. A análise das dissertações demonstra que dos estudos do início da década de 1990 aos atuais, percebe-se o deslocamento do olhar preponderante de sua função de preparação para a vida pública (especialmente para o trabalho e produção social) ao longo da história para uma elaboração que revê a escola à infância.

Ao cotejar as concepções de criança e de infância, pode se observar uma generalização dos termos, o que permite levantar uma questão significativa: estaríamos com dificuldades de estabelecer um quadro de referência consistente para pensarmos as questões da infância? Observa-se também um certo deslocamento do enfoque psicológico para o sociológico na categoria infância. Com base nisso, pode-se perguntar: que desdobramentos tal deslocamento tem trazido para os estudos sobre infância e educação? A atual investigação propõe esse questionamento que, esperamos, poderá tornar-se objeto de investigação para futuros pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 - 2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BATISTA, Ezir Mafra. **A escola como objeto de estudo: um levantamento das dissertações produzidas no PPGE/UFSC sobre a instituição escolar no período 1984 – 2000**. Relatório PIBIC 2001-2002. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação / UFSC, 2002.

BATISTA, Ezir Mafra. **A escola como objeto de estudo: um levantamento das dissertações produzidas no PPGE/UFSC sobre a instituição escolar no período 1984 – 2000**. Relatório PIBIC 2002-2003. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação / UFSC, 2003.

BATISTA, Ezir Mafra. **A ausência da criança na produção acadêmica sobre a escola: um estudo de caso**. 28ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG: CD ROM ANPEd, 2005.

BATISTA, Ezir Mafra e CARVALHO, Diana Carvalho de. **A escola como objeto de estudo: um levantamento das dissertações produzidas no PPGE/UFSC sobre a instituição escolar no período 1984 – 2000**. V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba/PR: CD ROM ANPEd Sul, 2004.

BATISTA, Ezir Mafra e CARVALHO, Diana Carvalho de. **Entre o macro e o micro: uma análise da formação acadêmica sobre a escola em um curso de formação de professores**. IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis/SC: CD ROM ANPEd Sul, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMAN JR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BREGANHOLI, Vânia Cristina. **A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular?** São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2002.

BUARQUE, Cristovam. Admirável mundo atual – dicionário pessoal dos horrores e esperanças

CARVALHO, Marise Santos de. **A escola pública de ensino fundamental nos projetos e relatórios de pesquisa do CNPq**. 28ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG: CD ROM ANPEd, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola**. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CORREIA, Teodósia S. L. **Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!)**. Dissertação (Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

COSTA, Márcia Rosa da. **Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação**. Dissertação (Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Cedes, n. 91, v. 26, mai/ago 2005.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Porto – Portugal: Rés editora, 1984.

DRUMOND, Viviane. **Representações sociais da infância: um estudo com pais e professores**. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 1998.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação n. 91. **Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças**. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, 1978 - 2005. Quadrimestral. ISSN 0101-7330.

FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: Coleção Grandes Cientistas Sociais. FERNANDES, Florestan: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. **Infância e modernidade: doença do olhar**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JR., Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLOR, Nelzi. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Que é análise de conteúdo?** In: _____. Ensino médio: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete A. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev 1983.

GATTI, Bernadete A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GÓMEZ, Margarita M. C. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância, de estados primitivos ate a modernidade.** Dissertação (Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; PAIXÃO, Cândida Gomide. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação a infância (1930-1940). In: XAVIER, Maria do Carmo. (org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GUTHIÁ, Marluci. **“Currículos”, propostas e programas para a Educação Infantil na Produção Acadêmica Brasileira (1990-1998).** Dissertação (Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília; SELLES, Sandra Escovedo; RUMMERT, Sonia Maria. **Dimensões e horizontes da Educação no Brasil – Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero**. Niterói (RJ): Eduff, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

MAGNE, Bruno Charles. Introdução. In: DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 33-61, mar 2001.

MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 124, p. 171-199, jan/abr 2005.

MARTINS, José de Souza (coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MONARCHA, Carlos. Prólogo. In: _____. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a *Bibliotheca de Educação* (1927-1941). In: _____. (org.). **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 1997.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (org.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília – DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC, 2001.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano CCII, no. 37, mar 1999.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação Infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)**. Dissertação (Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n.22, pp. 97-104, ago./dez. 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escola: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação).

PINTO, Maria Raquel B. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Dissertação (Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO, Anna Violeta Durão. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (org.). **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, Ano III, n. 3, 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. A realidade das escolas nas grandes metrópoles. **Contemporaneidade & educação**. Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano 3, n.3, mar 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese (Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. In: XXIV Reunião da ANPEd. Caxambu, MG: 2001. Anped - 25 anos. Caxambu, MG: 2001. CD ROM.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. 2002. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. Por uma cultura da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSSINHOLI, Maria Vitória. **Um estudo sobre a escolarização da infância: São Paulo – 1890/1920**. Dissertação (Educação). São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Iglu, 2004.

SARMENTO, Manuel e PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os ofícios da criança**. In: Congresso Internacional Os Mundos Culturais da Infância (Actas – Volume II). Braga – Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de acção nas escolas**. Braga: Instituto de Inovação Educacional, 2000 a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Cedes, n. 91, v. 26, mai/ago 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar e KUHLMANN JR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SINGER, Helena. **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: FAPESP/Hucitec, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar 2001.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, Portugal: Moraes editores, 1981.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Editoa Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de zero a três anos**. Dissertação (Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa**. In: _____. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1986.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VILARINHO, Maria Emília. A construção social da infância. In: _____. **Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

WARDE, Mirian Jorge. **A favor da educação, contra a positivização da filosofia.** In: Em Aberto. Brasília, n. 45, p. 27 - 33, jan/mar, 1990.

XAVIER, Libânea N. **O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro de pesquisas educacionais.** Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânea N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932).** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

Artigos coligidos em periódicos científicos da área da educação

ARTIGOS EM REVISTAS

DECADA DE 1940

KATZENSTEIN, Betti. Relações humanas num congresso Infanto-Juvenil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 30, p. 242-248, set./out. 1947.

DECADA DE 1950

GUEHENNO, Jean. A escola e a vida em desacôrdo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 64-74, jul./set. 1954.

MOTTA FILHO, Cândido. Significado político da escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 59, p. 3-11, jul./set. 1955.

VELOSO, Elisa Dias. Problema de ajustamento à escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 15-29, jul./set. 1958.

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, p. 86-98, jul./set. 1954.

DECADA DE 1960

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Custo mínimo da educação primária por aluno. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 35, n. 82, p. 3-5, abr./jun. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

DECADA DE 1970

ALVES, Elza Nascimento. Valorizar o homem, atendendo a criança em suas necessidades básicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 57, n. 126, p. 223-224, abr./jun. 1972. Criança

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz A. de. Um estudo da interação professor-aluno na 2ª série do primeiro grau. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 28, p. 21-25, mar. 1979. Criança

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos direitos da criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 143, p. I - II, jan./abr. 1979. Criança

DUQUET, Pierre. Como a criança pode revelar-se criadora na escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 59, n. 132, p. 737-738, out./dez. 1973. escola e criança

COPIT, Melany S. PATTO, Maria Helena S. A criança – objeto da pesquisa psicológica. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, dez. 1979. Criança

CUNHA, Manuela Carneiro da. As implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito da pesquisa: mesa redonda. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 17-33, dez. 1979. Criança

FERREIRA, Pedro de Figueiredo. A comunicação na criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 61, n. 140, p. 530-533, out./dez. 1976. Criança

GOUVEIA, Aparecida Joly. A escola, objeto de controvérsia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 16, p. 15-19, mar. 1976. escola

GRACIANO, Marília. Percepção social na criança: desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 18, p. 21-29, set. 1976. Criança

GREGORI, José. O menor ainda minimizado pela lei. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 4-5, dez. 1979. Criança

Grupo de Mídia de São Paulo. Alguns aspectos da audiência infantil aos meios de comunicação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 34-40, dez. 1979. Criança

GUIMARÃES, Beatriz M. A. B. e SCHNEIDER, Ivo Alberto. Comportamento verbal do aluno em sala de aula e fatores sociológicos que o afetam. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 16, p. 7-14, mar. 1976. Criança

LIMA, Mayumi Souza. A criança e a percepção do espaço. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 73-80, dez. 1979. Criança

LIMA, Mayumi Souza. As propostas educacionais das instituições de menores carentes no estado de São Paulo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 81-85, dez. 1979. Criança

LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré; JÚNIOR, Henrique Cunha. A criança (negra) e a educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 69-72, dez. 1979. Criança

MATISSE, Henri. É preciso "olhar a vida inteira com olhos de criança". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 59, n. 132, p. 737-738, out./dez. 1973. Criança

MELLO, Guiomar Namó de. Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 28, p. 49-51, mar. 1979. escola

MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 57-68, dez. 1979. Criança

PASTORE, José. Teorias de desenvolvimento econômico que enfatizam a socialização da criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 53, n. 117, p. 10-23, jan./mar. 1970. Criança

POPPOVIC, Ana Maria. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 30, p. 51-55, set. 1979. escola e criança

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Infância e adolescência nas favelas brasileiras. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 53, n. 117, p. 34-49, jan./mar. 1970.

SILVA, Eurides Brito da. Implantação do ensino de primeiro grau. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 56, n. 123, p. 25-37, jul./set. 1971. escola

VARELLA, Noêmia. A cidade dos bichos / caleidoscópio do imaginário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 141, p. 61-64, jan./abr. 1977. Criança

VELOSO, Elisa Dias. Simbolismo e fantasia na criança. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 117, p. 24-33, jan./mar. 1970. Criança

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O interesse das crianças. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 62, n. 141, p. 53-58, jan./abr. 1977. Criança

DÉCADA DE 1980

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Universidade, escola e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 84-86, nov. 1986. escola

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 5-20, ago. 1982.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria H. Souza; MUCCI, Cristina. A Escola e a Pré-Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981. escola

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. escola

KRAMER, Sonia; PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiza. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 68, n. 158, p. 65-97, jan./abr. 1987. escola

PARAHYBA, Maria Isabel. A integração escola-sociedade: efeitos sobre a desintegração entre objetivos e resultados do sistema de ensino. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 65, n. 150, p. 461-464, maio/ago. 1984. escola

SANTOS, Edígenes Aragão. Participação autonomia e co-gestão na escola pública. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 99-105, maio 1989. escola

SCHIEFELBEIN, Ernesto; SIMMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, p. 53-71, nov. 1980. escola

SILVA, Roserly Neubauer da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º 32, p. 31-44, fev. 1980. escola e criança

DECADA DE 1990

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul/dez 1996. [Palavras-chave: regime de saber, produção social da subjetividade] escola

ANDRÉ, Marli E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, n.74, p. 68-70, agosto. 1990. escola

BECCKHI, Egle. Retórica de infância. Trad. Ana Gomes. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED/NUP, ano 12, n. 22, p. 63-95. ago/dez 1994.

CAMARGO, Jaqueline de. Crianças na cidade: políticas públicas e universo cultural. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 50-57, fev 1996. [Palavras-chave: crianças de rua, instituições, processos educacionais, referenciais socioculturais]. Criança

CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 47, p. 11-60, abril 1994. [Palavras-chave: instituição escolar, escolarização e visão de conjunto]. escola

DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago 1992. [Palavras-chave: relação educação-trabalho, antropologia, infância, cultura de classe].

ETGES, Norberto J. A escola e a produção do arcaico. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 22-28, jan/jun 1990. escola

FERREIRA, Maria Ondina Vieira. Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 27-48, jan/jun 1995. [Palavras-chave: escolarização de ciganos, dominação e resistência, fracasso escolar, preconceitos étnicos, distribuição desigual do conhecimento]. escola e criança

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A criança da favela em seu mundo de cultura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 48-54, ago 1993. [Palavras-chave: etnografia, criança de favela]. Criança

LA TAILLE, Yves de et al. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 78, p. 27-39, ago 1991. [Palavras-chave: ensino de 1º. grau, obrigatoriedade de ensino, desenvolvimento moral]. Criança

LEWIN, Zaida Grinberg. A criança, os comerciais de televisão e a cultura alimentar: uma análise crítica. **Educação & Sociedade**. Campinas, n.43, p. 504-522, dez 1992. Criança

MORAES, Lygia Quartim de. Infância e cidadania. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 91, p. 23-30, nov 1994. [Palavras-chave: crianças, maternidade, paternidade, cidadania].

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. A criança marginalizada e a reconstrução do real. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 71-77, jan/jun 1994. Criança

MORO, Maria Lúcia Faria. Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 79, p. 31-43, nov 1991. [Palavras-chave: criança, interação social, desenvolvimento cognitivo]. Criança

NUNES, Terezinha. O ambiente da criança. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 5-23, mai 1994. [Palavras-chave: desenvolvimento infantil, ambiente sócio-cultural e programa de intervenção]. Criança

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255- 290, maio/ago. 1992. escola

PINO, Angel. Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do "Estatuto da Criança e do Adolescente". **Educação & Sociedade**. Campinas, n.36, p. 61-79, ago 1990. Criança

RANGEL, Mary. A imagem real e a Imagem ideal do "bom aluno". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 282-303, maio/ago. 1996. Criança

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul/dez 1999. [Palavras-chave: tempo escolar, história da escola primária, cultura escolar e história do currículo].

SOUZA E SILVA, Maria Alice Setúbal et al. A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 43-50, nov 1995. [Palavras-chave: escola pública, ensino de 1º. grau, Brasil, cultura escolar, projeto de escola e qualidade de ensino]. escola

DE 2000 A 2004

ALENCAR-MURTA, Heloisa Moulin de. O dever e a aspiração em crianças brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 153-177, nov 2001. [Palavras-chave: erro educacional fundamental, crianças, psicogênese]. Criança

BITTAR, Marisa e FERREIRA JUNIOR, Amarildo. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 135-160, jan/jun 2000. [Palavras-chave: infância, história e comemoração]. Criança

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda criança na escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. escola e criança

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 229-250, jan/abr 2004. Criança

FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das “Casas de asilo da infância desvalida” (1834-1840). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 109, p. 89-114, mar 2000. [Palavras-chave: infância, filantropia, educação, integração].

FERNANDES, Rogério. Notas em torno de retratos de criança. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 87-97, jan/jun 2000a. [Palavras-chave: infância, criança, literatura portuguesa]. Criança

GUIRALDELLI JR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan/jun 2000. [Palavras-chave: infância, filosofia da educação, pragmatismo, história da educação, Rosty].

JÓDAR, Francisco e GÓMEZ, Lúcia. Devir-criança. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul/dez 2002. [Palavras-chave: alteridade, educação, mudança socioinstitucional, identidade]. Criança

KESSLER, Carlos Henrique. Pedagogia e infância: provocações salutares. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 231-237, jan/jun 2000.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan/jun 2003. [Palavras-chave: Platão, infância, filosofia da infância].

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 89-119, nov 2001. [Palavras-chave: desenvolvimento moral, crianças, educação]. Criança

MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n.82, p. 281-288, abril 2003. [Palavras-chave: Rancière, infância, potencialidade, exposição, educação].

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 33-61, mar 2001. [Palavras-chave: sociologia, infância, revisão da literatura].

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 81-105, jul. 2002.

RÍOS, Guilherme. A captura das diferenças nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 111-122, jul/dez 2002. [Palavras-chave: educação, infância e captura da diferença].

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 119-133, jan/jun 2000. [Palavras-chave: infância, instrução primária, educação agrícola].

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar 2001. [Palavras-chave: educação e sociedade, sociologia, infância, análise do conteúdo].

VEIGA, Cynthia Greive e GOUVEA, Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 161-176, jan/jun 2000. [Palavras-chave: infância, imprensa e fotografia].

CASTRO, Ramón Pena. Escola e mercado: a escola face a institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia . **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED/NUP, v. 22, n. 01, p. 93-110. jan/jun 2004. escola

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED/NUP, v. 22, n. 01, p. 93-110. jan/jun 2004. escola

ESTEBAN, Maria Tereza. Escolas que somem: reflexões sobre a escola pública e educação popular. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED/NUP, v. 22, n. 01, p. 127-144. jan/jun 2004. escola

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED/NUP, v. 22, n. 01, p. 93-110. jan/jun 2004. escola

ZAGO, Nadir. Estudos sobre a escola em diferentes contextos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED/NUP, v. 22, n. 01, p. 13-24. jan/jun 2004. escola

ANEXO 2

Relação de títulos presentes no banco de teses da CAPES

UNIVERSO DA PESQUISA**RELAÇÃO DE TÍTULOS PRESENTES NO BANCO DE TESES DA CAPES****DISSERTAÇÕES – PERÍODO 1987 A 2003**

1. ADAILSON TAVARES DE MACEDO. RITMOPOÉTICA: POR UMA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA - 01/05/2003
2. ADRIANA APARECIDA BARBOSA. A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE CRECHE: A PASSAGEM DE PAJEM A PROFESSORA - 01/06/1999
3. ADRIANA DANTAS REIS. UM TRATADO PARA A EDUCAÇÃO DE CORA. NOVOS CRITÉRIOS DE CONDUTA SOCIAL PARA A ELITE FEMININA NA BAHIA OITOCENTISTA - 01/12/1998
4. ADRIANA MARICATO DE SOUZA. PROGRAMAS EDUCATIVOS DE TELEVISÃO PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS: CRITÉRIOS DE PLANEJAMENTO PROPOSTOS A PARTIR DAS ANÁLISES DE VILA SÉSSAMO E RÁ TIM BUM - 01/12/2001
5. ADRIANA MASTELA GOMES. INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA. - 01/08/2001
6. AILON DO VALE SIMÃO. ADOLESCENTES NA COMARCA DE CÁCERES: DISCURSOS E CRIMINALIDADES - 01/12/2001
7. AILTON BUSTAMANTE ABREU. ESCOLA E CINEMA: O CINEMA EDUCATIVO NA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS EM SÃO PAULO ENTRE OS ANOS 30 E 60 - 01/08/1999
8. ALBA LÚCIA GONÇALVES. O DISCURSO CONSTRUTIVISTA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO COTIDIANO DAS CLASSES DE PRÉ-ESCOLA - 01/03/2000
9. ALBA REGINA HORVATH DE LIMA. A VIVÊNCIA DA ARTE COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO PERMANENTE - 01/06/2002
10. ALCIONE MARIA DOS SANTOS. OS ECOS DA ESTÉTICA DE SHILLER NO WILHELM MEISTER DE GOETHE - 01/03/2003
11. ALDO DAVID MENEGHETTI. RELAÇÃO FAMILIAR, VIOLÊNCIA URBANA E EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA VIDA COTIDIANA DE JOVENS ADOLESCENTES - 01/04/2002
12. ALESSANDRA MARA ROTTA DE OLIVEIRA. DO OUTRO LADO: A INFÂNCIA SOB O OLHAR DE CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE. - 01/02/2001
13. ALEXANDRE DIAS PAZA. A INFÂNCIA CAPTURADA :O MITO DE MID(Í)AS. - 01/10/2002
14. ALEXANDRE SCHREINER R. SILVA. CUIDANDO DO FUTURO DO BRASIL: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E HIGIENE MENTAL NA OBRA DE AUTHUR RAMOS. - 01/01/1998
15. ALICE MARIA GEROLAMO GONÇALVES. MAKARENKO: UMA CONTRIBUIÇÃO À DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO - 01/02/1997
16. ALZIRA MARIA QUIROGA MENDOZA. ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA PÉS NO CHÃO: TRAJETÓRIA INICIAL DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO COOPERATIVO. - 01/06/2001
17. ANA ANGELICA FREITAS GOIS. A DANÇA DE SÃO GONÇALO EM SÃO CRISTÓVÃO: A CORPOREIDADE NO FOLCLORE SERGIPANO - 01/12/2003
18. ANA BEATRIZ CERIZARA. O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU E A PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO DE EMILE - 01/08/1988
19. ANA CÂNDIDA SILVA MARTINS DE CARVALHO. OS PROGRAMAS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO BRASIL ENTRE 1980 E 1995 - 01/03/1999

20. ANA CLAUDIA DA SILVA. A CRIANÇA EM FOCO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PAPEL DA PSICOLOGIA E DA PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES CATARINENSES NOS ANOS DE 1930 E 1940 - 01/04/2003
21. ANA CONSUELO ALVES DA SILVA. 'DIMENSÕES DO SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: ESTUDO DIRIGIDO À INFÂNCIA'. - 01/02/2003
22. ANA ISABEL AGUIAR CABRAL. ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA: A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM ESCOLAS DE FÁBRICA COM VILA OPERÁRIA - 01/09/1994
23. ANA KELVE DE CASTRO DAMASCENO. AVALIAÇÃO EPIDEMIOLÓGICA DE QUEIMADURAS EM CRIANÇAS: EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO - 01/01/2002
24. ANDRÉA ANDRADE SAUER. TIA, EU POSSO BRINCAR AGORA? O LUGAR DOS JOGOS INFANTIS-BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS - NA PRÉ-ESCOLA - 01/04/2002
25. ANDREA BORGES LEAO. UMA CASA DE MENINOS E MENINAS NO CORAÇÃO DE JESUS. - 01/12/1993
26. ANDREA DE REZENDE TRAVASSOS. ERA UMA VEZ NO JARDIM DE INFÂNCIA: A LITERATURA INFANTIL NA CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA. - 01/12/1992
27. ANDREA LOPES DE CASTRO ALVES. AS REPRESENTAÇÕES DE BOM PROFESSOR PRESENTES EM EDUCADORES INFANTIS. - 01/09/2001
28. ANDRÉIA DE LIMA RAPHAEL. O ALUNO-ADULTO: CONHECENDO O SUJEITO PSICOSSOCIAL - 01/03/2003
29. ÂNGELA DANTAS DE SOUZA PINTO. NOVOS OLHARES, NOVAS EXPERIÊNCIAS: O FAZER ARTÍSTICO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS - 01/09/1998
30. ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO. AS CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE: A EDUCAÇÃO E O CUIDADO NOS MOMENTOS DE SONO, HIGIENE E ALIMENTAÇÃO - 01/02/2002
31. ANGELA REGINA POLETTO. HÁBITOS DE VIDA, ESTADO NUTRICIONAL, PERFIL DE CRESCIMENTO E APTIDÃO FÍSICA REFERENCIADA À SAÚDE: SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NA ESCOLA CIDADÃ. - 01/05/2001
32. ANNE ELEN DE OLIVEIRA LIMA. A ÉTICA E O ENSINO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PRÉ-ESCOLA - 01/03/2003
33. ANTONIO FERNANDO DE ARAÚJO SA. OS PERFEITOS TÉCNICOS DA INDÚSTRIA: O SESINHO EM REVISTA (1947-1960) - 01/09/1993
34. ANA LUCIA CASTILLIANO DE ARAÚJO. ESPAÇO E DISCIPLINA DO CORPO: ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA PRÉ-ESCOLA. - 01/03/2001
35. ANA LUISA NUNES DIOGENES. PARA ALÉM DA PALAVRA: UM PASSEIO PELA INFÂNCIA NO UNIVERSO DAS IDÉIAS E DAS AÇÕES DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA. - 01/10/1998
36. ANA MARIA GENTIL. SONHOS E IMAGENS NA CELEBRAÇÃO DE UM MISTÉRIO: OS RITUAIS NO PARQUE E NA ESCOLA DA INFÂNCIA - 01/04/2003
37. ANA MARIA VOSS DI GIACOMO. CONDICIONANTES HISTÓRICOS POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE ESPECIFICAÇÕES E NORMAS - 01/03/1994
38. ANA PAULA SANTOS LIMA LANTER. "O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PÚBLICAS: O PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO." - 01/03/1999
39. ANDRA LEAL FERREIRA DE MORAES. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA - 01/09/2003
40. ANDRÉ LUIS GOMES MOREIRA. LITERATURA E ADOLESCÊNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, RECEPÇÃO E EFEITOS ESTÉTICOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO LEITOR-ADOLESCENTE. - 01/11/2003
41. APARECIDA MEIRE CALEGARI. AS INTER-RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE: IMPLICAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO HOSPITALAR - 01/03/2003

42. ARACI DIÓGENES BRAGA. EDUCAÇÃO PARA CONTROLE DA ASMA: UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRADA À SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADULTO COM ASMA. - 01/04/2002
43. ARIENTE MARISA ALTOMARE. O COTIDIANO DA PROSTITUTA EM SAO PAULO: ESTIGMA E CONTRADICAO. - 01/04/1989
44. ARTUR HENRIQUE GALVÃO BRUNO DA CUNHA. TRAUMATISMO CRENIOENCEFÁLICO NA EMERGÊNCIA DE PEDICATRIA DO HOSPITAL DA RESTAURAÇÃO EM RECIFE. - 01/11/2001
45. BEATRIZ DE CÁSSIA BORIOLLO. A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO TEATRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - 01/08/2003
46. BERNARDETE MADALENA MILANI SURDI. CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM: O OLHAR DO PROFESSOR - 01/03/2001
47. CARLA GELATI. CRIANÇAS TRABALHADORAS: DO PRAZER DE BRINCAR À NECESSIDADE DE TRABALHAR. - 01/05/2002
48. CARLOS FERNANDO F. DA CUNHA JUNIOR. ATIVIDADES FÍSICAS, BRINCADEIRAS E SEXISMO: AS EXPERIÊNCIAS DE UM GRUPO DE IDOSOS/AS - 01/08/1997
49. CARMEN LÚCIA MOTTIN DURO. MATERNIDADE E CUIDADO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE UM GRUPO DE MÃES DA VILA CRUZEIRO DO SUL, PORTO ALEGRE, RS - 01/08/2002
50. CAROLINA SACHES GUIZELIN GALDINO DA SILVA. CRIANÇAS E ADOLESCENTES, SUJEITOS DE QUE? UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTROLE SOCIAL NO MUNICÍPIO DE ADAMANTINA, ESTADO DE SÃO PAULO - 01/03/2003
51. CAROLINE COMINETTI RONCATO. REFLETINDO SOBRE AS INTERAÇÕES DIALÓGICAS NO ESPAÇO ESCOLAR - 01/12/2002
52. CATARINA DE SOUZA MORO. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: CONCEPÇÕES MATERNAS - 01/05/2002
53. CÉLIA MARA GARCIA DE LIMA. PREVENÇÃO DA CÁRIE PRECOCE NA INFÂNCIA: UMA VISÃO ATRAVÉS DA VULNERABILIDADE E DA PROMOÇÃO DA SAÚDE - 01/09/2001
54. CÉLIA MARIA SOUTO MAIOR DE SOUZA FONSÊCA. SUBJETIVIDADE, FAMÍLIA E VIOLÊNCIA: REPERCUSSÕES NO ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO - 01/04/2002
55. CILZA CARLA BIGNOTTO. PERSONAGENS INFANTIS DA OBRA PARA CRIANÇAS E DA OBRA PARA ADULTOS DE MONTEIRO LOBATO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS. - 01/11/1999
56. CÍRIA TEIXEIRA PINTO. SEXUALIDADE NA MENOPAUSA - UMA ARTE A SER APRENDIDA - 01/07/1996
57. CIRLEI IZABEL DA SILVA. UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS-TRABALHADORES: A ESCOLA VOLKSWAGEN - 01/09/1999
58. CLARISSA GÓES MAGALHÃES. IMPACTO DE PROGRAMA EDUCATIVO NOS CONHECIMENTOS, PREFERÊNCIAS E HÁBITOS ALIMENTARES: ENSAIO RANDONIZADO CONTROLADO - 01/05/2002
59. CLAUDIA FERREIRA FRANCISCO. DEFICIENCIA AUDITIVA NA PRIMEIRA INFANCIA O DIREITO A EDUCACAO. - 01/06/1994
60. CLÁUDIA HELENA DIÓGENES YAZLLE. PRÉ-ESCOLAS CONVIVENDO COM A PARALISIA CEREBRAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO. - 01/04/2001
61. CLAUDIA SOAR. USO DO ÍNDICE DE MASSA CORPORAL (IMC), DA RELAÇÃO CINTURA-QUADRIL (RCQ) E DA CIRCUNFERÊNCIA DA CINTURA (CC) NO DIAGNÓSTICO DE SOBREPESO E OBESIDADE EM ESCOLARES DE 7 A 10 ANOS DE IDADE NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS, SC. - 01/10/2003
62. CLAUDINEI LUIZ CHITOLINA. A CRIANÇA E A FILOSOFIA: UMA DIMENSÃO NEGADA DA EDUCAÇÃO - 01/11/1999
63. CLEIDE DE FATIMA GALIZA. CUMPLICES NA SOBREVIVENCIA-ONGS POPULARES E INFANCIA DESASSISTIDA - 01/12/1993

64. CLEIDE VITOR MUSSINI BATISTA. EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA FILOSÓFICO -EDUCACIONAL, PARA A PRÉ-ESCOLA DA UEL. - 01/06/1999
65. CRISTIANE COPPE DE OLIVEIRA. DO MENINO "JULINHO"À "MALBA TAHAN": UMA VIAGEM PELO OÁSIS DO ENSINO DA MATEMÁTICA - 01/03/2001
66. CRISTIANO CARVALHO NEDEFF. O PERCEBER DO SUJEITO CEGO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SUA SEXUALIDADE, DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA. - 01/01/2002
67. CRISTINA BORGES DE OLIVEIRA. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES E VEICULAÇÕES NO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 1978-1999 - 01/02/2003
68. CRISTINA GONÇALVES ALVIM. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ASMA E O COMPORTAMENTO DE FAMILIARES DE CRIANÇAS ASMÁTICAS. - 01/03/2001
69. CRISTINA HELENA GIOVANNI MENEGHELLO. RELAÇÃO MÃE-FILHO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E INSERÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA - 01/06/2001
70. CRISTINA PINHEIRO RODRIGUES. EQUIDADE EM SAÚDE: A MORTALIDADE INFANTIL COMO INDICADOR DAS CONDIÇÕES DE VIDA, UMA ABORDAGEM ESPACIAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO - 01/03/2001
71. CYNTHIA DE ALMEIDA LEONEL FERREIRA. O PAPEL DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO: A IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL - 01/05/2003
72. DAISE ROSAS DA NATIVIDADE. A COR NO TRABALHO: UM PROCESSO HISTÓRICO EM BUSCA DA CIDADANIA PARA ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS EM LIBERDADE ASSISTIDA - 01/02/2002
73. DAISY MARIA BARELLA DA SILVA. ENTRE A VASILHA E A FOGUEIRA: UMA VIDA NA ESCOLA EM LINGUAGEM TEATRAL - 01/05/1998
74. DANIELA CRISTINA ROSSETTO CAROBA. A ESCOLA E O CONSUMO ALIMENTAR DE ADOLESCENTES MATRICULADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO - 01/10/2002
75. DANIELA DE OLIVEIRA GUIMARÃES. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA EXCLUÍDA: O MODELO CASA-DIA UMA INTERPRETAÇÃO SOCIALIZADORA - 01/03/1998
76. DANIELA WEY. CICLO VIGÍLIA/SONO DE CRIANÇAS: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. - 01/02/2002
77. DARCI GOMES DE MELO. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECIFE: O TEXTO E O CONTEXTO 1996 A 2001. - 01/10/2002
78. DAVID STIVAL. O PROCESSO EDUCATIVO DOS AGRICULTORES SEM TERRA NA TRAJETORIA DA LUTA PELA TERRA - 01/01/1988
79. DÉBORA BARBOSA DA SILVA SANCHEZ. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À EDUCAÇÃO INFANTIL. - 01/06/2001
80. DEISE ARENHART. A MÍSTICA, A LUTA E O TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO CONQUISTA NA FRONTEIRA: SIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÕES INFANTIS. - 01/02/2003
81. DENISE SILVA ARAÚJO. O PAPEL DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE CLASSE TRABALHADORA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA. - 01/11/1996
82. DIONNE PELUZO. COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS... REPENSANDO A SEXUALIDADE - UM ESTUDO ACERCA DA DIVERSIDADE SEXUAL, EM HOMENS QUE FAZEM SEXO COM HEMENS - 01/09/2000
83. DÓRIS REGINA MARRONI FURINI. VIDAS EM CONSTRUÇÃO: TECENDO HISTÓRIAS, CAMINHOS E (DES)ESPERANÇAS DE ADOLESCENTES COM VIVÊNCIA DE RUA EM FLORIANÓPOLIS - 01/12/1998
84. EDINA FRANCINI SIMÃO. A COMPREENSÃO ÉTNICO CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA - 01/10/2003
85. EDITE COLARES DE OLIVEIRA MARQUES. O LUGAR DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA, NA EDUCAÇÃO E NA VIDA SOCIAL: UM RASTREAMENTO DAS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS NA CIDADE DE FORTALEZA. - 01/07/1997
86. EDUARDO NUNES. "UM ESTUDO DE CASO: AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES POBRES DE RUA ATENDIDOS PELA LINHA

- EMERGENCIAL DA ASSOCIAÇÃO BENEFICIENTE SÃO MARTINHO DA RUA, DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DO TRABALHO". - 01/03/1999
87. EDUARDO PAULO BOSKOVITZ. LEVANTAMENTO DO USO DE DROGAS PSICOTRÓPICAS ENTRE ESTUDANTES DE 1. E 2. GRAUS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP - 1 992 - 01/11/1999
 88. ELIANA MARIA DE BARROS LIMA. MULHERES, VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E AIDS: A DINÂMICA DO VIVER - 01/04/2003
 89. ELIANE DE OLIVEIRA GARCIA. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: 1993-1996 - 01/05/1998
 90. ELIANE ROSE MAIO BRAGA. SEXUALIDADE INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA CONCEPÇÃO DAS EDUCADORAS DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL. - 01/11/2002
 91. ELIETE MARIA DE SÁ. LEITURA, LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 01/11/2002
 92. ELIETE RODRIGUES DE ALMEIDA. EPIDEMIOLOGIA DA OCLUSÃO DENTÁRIA EM PRÉ-ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE MAUÁ - 01/05/2002
 93. ELIS JACQUELINE DOCKORN. VIVÊNCIAS ADOLESCENTES EM UM ATELIÊ DE ARTE-EDUCAÇÃO - 01/08/1998
 94. ELISA DOS SANTOS VANTI. O FIO DA INFANCIA NO TRAMA DA HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE SIGNIFICAÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA PELOTAS DO FINAL DO SÉCULO XIX - 01/11/1998
 95. ELISA IOP. JOGO-CINCO-MARIAS-INSTALAÇÃO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA IDENTIDADE CULTURAL - 01/09/1999
 96. ELIZABETH SOARES DE PAULA. CÁRIE DENTÁRIA E DESIGUALDADE SOCIAL: UM ESTUDO ECOLÓGICO. - 01/02/2002
 97. ELZA MARIA DA SILVA. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALAGOAS: (RE) CONSTRUINDO SUAS RAÍZES - 01/12/2003
 98. FABIANO PRIES DEVIDE. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS NADADORES MASTERS CAMPEÕES SOBRE SUA PRÁTICA COMPETITIVA DA NATAÇÃO. - 01/05/1999
 99. FABIÓLA ALVARES GARCIA. INVESTIGANDO DIFERENTES INDICADORES DE EMPATIA EM MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A EMPATIA E AÇÕES EDUCATIVAS DOS PAIS - 01/09/2001
 100. FABIOLA MARIA RAMON. OS PROGRAMAS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO CHILE: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA. - 01/08/2003
 101. FABIULLA DOS SANTOS SILVA FELZ FERREIRA. OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. - 01/09/2003
 102. FÁTIMA GONÇALVES CAVALCANTE. A GRAMÁTICA DA CRIANÇA 'ANORMAL' NA NARRATIVA FAMILIAR: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO - 01/10/1996
 103. FÁTIMA MARIA DE LIMA. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA POBRE NO TOCANTINS: PROGRAMA PIONEIROS MIRINS DE ARAGUAÍNA - 01/06/2003
 104. FERNANDA EUGENIO MACHADO. CRIANÇAS CEGAS. UMA ETNOGRAFIA DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT - 01/02/2002
 105. FERNANDA GERMANI DE OLIVEIRA. ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À FORMA ESCOLAR: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO - 01/02/2003
 106. FERNANDA MACIEIRA BORTONE. ARTES E MANHAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE ALGUNS (DES)ENCONTROS ENTRE ALUNOS E PROFESSORAS - 01/10/2003
 107. FERNANDA MÜLLER. ECOS DA INFÂNCIA: UMA ESCUTA SENSÍVEL À TURMA DO PRÉ - 01/12/2002
 108. FERNANDA PIRES JAEGER. EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA EM FAMÍLIAS OPRIMIDAS - 01/03/2003
 109. FLÁVIA HOELZEL. O TRABALHO PRECOCE E PROJETOS DE VIDA: UM ESTUDO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO MEIO RURAL DE SANTA CRUZ DO SUL - 01/07/2000

110. GERMANA REIS DE ANDRADE GUIMARÃES. PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA: A SAÚDE BUCAL COMO OBJETO DE SABER - 01/06/2003
111. GILMARA LUPION MORENO. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO, A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PRÉ-ESCOLA. - 01/06/2001
112. GISELE MARIA COSTA SOUZA. NA "LENTE ZOOM": UMA VISÃO DE INFÂNCIA DOS ASSENTAMENTOS DO MULTIRÃO ELDORADO. - 01/03/1998
113. GLAUCINEIA GOMES DE LIMA. A CRIANÇA DE RUA E A ORDEM SIMBOLICA - O LUGAR DA CRIANÇA EM QUESTAO - 01/03/1997
114. GLEICIMAR GONÇALVES CUNHA. BRINCADEIRAS, SEXUALIDADE, TRABALHO E SABEDORIA, ASSIM DEFINEM NOSSO DESENVOLVIMENTO - 01/03/2000
115. GLORIA RADINO. BRANCA DE NEVE EDUCADORA: O IMAGINÁRIO EM JOGO - 01/09/2001
116. GLORIA REGINA VIANNA LIMA. DO INFANTE EXPOSTO AO MENINO DE RUA - 01/12/1992
117. GOMEZ MARGARITA MARIA CARDOZO. "A PRATICA HISTORICA NO PROCESSO DE CONSTITUICAO DE DIFERENTES CONCEPCOES DE INFANCIA, DE ESTADOS PRIMITIVOS ATE A MODERNIDADE". - 01/06/1994
118. GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA. LEMBRAMOS ... BRINCAMOS... A AUTOFORMAÇÃO PELA HISTÓRIA DE VIDA - 01/03/2002
119. GUSTAMARA FREITAS VIEIRA. A AÇÃO DO DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA NO ESTADO NOVO: EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA - 01/03/2003
120. HAROLDO GOMES DA SILVA. "UM OLHAR SOBRE O TRABALHO: A EXPERIÊNCIA DAS EDUCADORAS DOS JARDINS DE INFÂNCIA INFORMAIS DE NATAL" - 01/09/2003
121. HAYDEA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS. "CIDADANIA E EXCLUSÃO: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INTELIGÊNCIA EM PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES". - 01/11/2001
122. HELENICE DE MOURA SCORTEGAGNA. O PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL GERADO NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE CUIDADO COM ESCOLARES - 01/08/2000
123. HELGA MARGARETE CONRAD. O DESAFIO DE SER PRÉ- ESCOLA, AS IDÉIAS DE FREIDRICH E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. - 01/05/2000
124. HILDA LÚCIA CERMINARO SARTI. O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO - 01/04/2002
125. IDELI RICCHIERO. EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE - 01/11/2000
126. IEDA MARIA NOBRE DE CASTRO. CONSELHO MUNICIPAL DE SAÚDE DE FORTALEZA: SABERES EM CONFRONTO PÚBLICO - DESVENDANDO UM,A DIMENSÃO EDUCATIVA. - 01/06/1999
127. INALDA ALICE PIMENTEL DO COUTO. CAMA DE GATO: O EMARANHADO ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL NA INTERNAÇÃO DA INFÂNCIA POBRE BRASILEIRA. - 01/09/1997
128. IRINEU PACHECO PAES BARRETO. VALORES E USOS DADOS À TECNOLOGIA: O CASO DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL (1970-1990) - 01/04/2002
129. ISABEL CRISTINA ROESCH. DOCENTES NEGROS: UM ESTUDO SOBRE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA - 01/08/2001
130. JACIRA CABRAL DA SILVEIRA. INFÂNCIA NA MÍDIA: SUJEITO, DISCURSO E PODERES - 01/01/2000
131. JAIME TOLENTINO MIRANDA NETO. PERFIL ANTROPOMÉTRICO E DA COMPOSIÇÃO CORPORAL DE JOVENS ESCOLARES DE 10 A 14 ANOS DA CIDADE DE JOAÍMA-VALE DO JEQUITINHONHA- MG. - 01/11/2002
132. JANDYRA DE OLIVEIRA BARRETO. INVESTIGACAO INTERATIVA:A EXPERIENCIA AO COTIDIANO SUBSIDIANDO UMA PROPOSTA DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA PARA O ENSINO SUPLETIVO. - 01/05/1989

133. JANE DE ALMEIDA D'ANGELO. BRINQUEDO- VIVENDO A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCACAO. - 01/04/1994
134. JANINE MATTAR PEREIRA DE CASTRO. EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DE QUEM ESTÁ COM A "MÃO NA MASSA": DADOS DE REALIDADE DE MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. - 01/01/1996
135. JANÍSIO XAVIER DE SOUZA. EDUCAÇÃO PELO LAZER: VALORES QUE ENVOLVEM A RELAÇÃO ADULTO - CRIANÇA - 01/06/1999
136. JAQUELINE DELGADO PASCHOAL. O LÚDICO NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E O CURRÍCULO - UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO. - 01/11/2001
137. JOANA ADELAIDE CABRAL MOREIRA. SOPRAM BONS VENTOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARACATI. - 01/09/2001
138. JOÃO MIGUEL DA LUZ RIVERO. PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES - 01/12/1999
139. JODETE BAYER GOMES FÜLGRAFF. A INFÂNCIA DE PAPEL E O PAPEL DA INFÂNCIA. - 01/11/2001
140. JOELMA MARIA FREITAS. IMAGENS DA JUVENTUDE NO ESPAÇO URBANO: CORPOS, SÍMBOLOS E SIGNOS DA CULTURA VISUAL - 01/09/2003
141. JOELMA SAMPAIO DE ALENCAR. A PRESENÇA DA INFÂNCIA NA LITERATURA AUTOBIOGRÁFICA BRASILEIRA (FINAL DO SÉC. XIX - INÍCIO DO SÉC. XX). - 01/10/1996
142. JÓRIA PESSOA DE OLIVEIRA SILVA. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA - 01/12/2002
143. JOSÉ AUGUSTO RAMOS DA LUZ. EDUCAÇÃO E DISCIPLINA: PROPOSTAS PARA A INFÂNCIA. BAHIA(1924-1928) - 01/07/2000
144. JOSÉ KLÉBER COSTA. ANÁLISE SÓCIOECONÔMICA EM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA NO CEARÁ: O CASO SÃO JOAQUIM - 01/02/2000
145. JOSEANE MARIA PARICE BUFALO. CRECHE: LUGAR DE CRIANÇA, LUGAR DE INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM CEMEI DE CAMPINAS - 01/09/1997
146. JOSY DE SOUZA MORIYAMA. TRANSTORNO DISFÓRMICO CORPORAL SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO - 01/06/2003
147. JUCINATO DE SEQUEIRA MARQUES. OS DESVALIDOS: O CASO DO INSTITUTO PROFISSIONAL MASCULINO (1894-1910) - UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - 01/04/1996
148. JULIANA SILVA SERRA. MARKETING SOCIAL :ESTRATÉGIAS DE PARCERIA ENTRE INSTITUIÇÕES PARA INFÂNCIA, GOVERNO E INICIATIVA PRIVADA. - 01/11/2002
149. JULIANA SILVA VIANA. LIMITES E LIBERDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS. - 01/03/2002
150. JÚLIO CÉSAR SALOMÃO. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS. - 01/12/1999
151. JUVANDIR DE SOUZA SANTOS. SANEAMENTO E QUALIDADE DE VIDA DE TRÊS COMUNIDADES DOMICILIADAS NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO TAPEROÁ-PB. - 01/07/2001
152. KARINA PEREIRA PINTO. O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A GRANDE REFORMA DOS COSTUMES (1932 -1938). CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA - 01/09/2001
153. KÁTIA ADAIR AGOSTINHO. O ESPAÇO DA CRECHE: QUE LUGAR É ESTE? - 01/06/2003
154. KÁTIA FRANÇA VASCONCELOS. PEGANDO ÁGUA COM A PENEIRA! EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. POSSIBILIDADE OU DESPROPÓSITOS? - 01/07/2003
155. KÁTIA REGINA BAZZANO DA SILVA ROSI. O "STRESS" DO EDUCADOR INFANTIL: SINTOMAS E FONTES - 01/08/2003

156. KEITY JERUSKA ALVES DOS SANTOS. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM MORE, MONTAIGNE, COMENIUS E ROUSSEAU: NECESSIDADE DE UM RESGATE - 01/04/2002
157. LEA MARIA MARTINS SALES. A NEGACAO DO MAL: AS IDEIAS DE INFANCIA NO IMAGINARIO ADULTO: UM PROCESSO DE IDEALIZACAO. - 01/03/1992
158. LEANE SOCORRO CARTAXO DE SOUZA CASTRO. QUALIDADE SANITÁRIA E CONDIÇÕES DE VIDA DE TRÊS COMUNIDADES DA BACIA DO AÇUDE DE BODOCONGÓ. - 01/08/1999
159. LEILA DE ANDRADE OILIVEIRA. A INFLUÊNCIA DOS SABERES PSICOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL - 01/01/2000
160. LÉO INÁCIO KNAPP. O ALUNO NOS ESCRITOS DE JOÃO BATISTA DE LA SALLE - 01/06/2001
161. LEONI TEREZINHA ZENEVICZ. SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE E DST/AIDS: CONHECIMENTOS, ATITUDES E PRÁTICAS EM ESCOLARES DE CONCÓRDIA - SC - 01/07/2003
162. LEZI JACQUES FLEISCHMANN. CONSTRUÇÃO DA EXPRESSÃO GRÁFICA INFANTIL NO COMPUTADOR: PENSANDO COM IMAGENS - 01/08/1999
163. LIA MARIA DIB FERREIRA SANTOS. EDUCACAO INFANTIL E POLITICA NAS ESCOLAS PUBLICAS DO MUNICIPIO DE SAO PAULO 1983-1991. - 01/10/1992
164. LIGIA ADRIANA RODRIGUES. NÔMADES, BÁRBAROS E GUERREIROS: OS EDUCADORES E EDUCADORAS DAS RUAS E DAS INSTITUIÇÕES PARA MENORES - 01/03/2001
165. LÍGIA MÁRCIA PRANDO. EDUCAÇÃO: A VIDA BRINCANDO COM POEMAS - 01/08/1999
166. LIGIA MARIA MOTTA L. LEAO DE AQUINO. PROFISSIONAL DE EDUCACAO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A FORMACAO DAS EDUCADORAS DAS CRECHES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO RIO DE JANEIRO - 01/04/1995
167. LÍGIA MARIA PRESUMIDO BRACCIALLI. "POSTURA CORPORAL: ORIENTAÇÃO PARA EDUCADORES". - 01/06/1997
168. LÍLIA IÊDA CHAVES CAVALCANTE. VIOLAÇÃO DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: CENAS FAMILIARES - 01/11/2003
169. LÚCIA HELENA HERMANSON ROSA. MULHER & MATERNIDADE: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DO PAPEL DE MÃE POR MULHERES DE DIFERENTES GERAÇÕES - 01/03/2001
170. LÚCIA MARINA PUGA FERREIRA. ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO: PENSAMENTO SOCIAL E SOCIOLOGIA - 01/07/2002
171. LUCIANA DOS REIS MENDES AMORIM. A PRÁTICA EDUCATIVA DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA NO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA DE AÇÃO". - 01/10/1998
172. LUCIANA S. TEIXEIRA. JEAN-JACQUES ROSSEAU: A FORMAÇÃO DO HOMEM SEGUNDO A ORDEM MORAL E SUAS RELAÇÕES COM A LIBERDADE E A EDUCAÇÃO. - 01/04/2000
173. LUCIENE LESSA ANDRADE. EDUCAÇÃO, PODER E DISCIPLINAMENTO DA CRIANÇA: UMA PRÁTICA HETEROESTRUTURANTE - 01/09/1997
174. LUCIMARA ANTONIA GHISLOTI. OS DESENHOS ANIMADOS COM LINGUAGEM SOFISTICADA, BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO - 01/10/2003
175. LUCY LENE JOAZEIRO. AS CRECHES E A POLÍTICA MUNICIPAL DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA, A PARTIR DA VIGÊNCIA DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: O CASO DE FRANCA - 01/04/1999
176. LUCYELENA AMARAL PICELLI. PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MESTRADOS E DOUTORADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL. - 01/12/2001
177. LUIZ VIEIRA JUNIOR. DIFERENCIAIS DOS RISCOS DE MORTE INFANTIL SEGUNDO ASPECTOS SOCIAIS DAS MÃES NO BRASIL - 01/03/2000

178. LUIZANE GUEDES MATEUS. PIVETES, DELINQUENTES E CONTADORES DE HISTÓRIA: A FALA NÃO AUTORIZADA DOS VENCIDOS. - 01/08/2003
179. LUZIA ANTÔNIA DE PAULA SILVA. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA ENTRE OS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - 01/08/2002
180. MAGALI DOS REIS FAGUNDES. A CRECHE NO TRABALHO... O TRABALHO NA CRECHE: UM ESTUDO DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA INFANTIL DA UNICAMP, TRAJETÓRIA E PERSPECTIVA. - 01/12/1997
181. MÁRCIA APARECIDA LIMA VIEIRA. PODER PÚBLICO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALFABETIZAÇÃO SOLIDARIA, PRIMEIROS PASSOS DE UM PROGRAMA ANTIGO - 01/06/2001
182. MARCIA ELISABETE WILKE FRANCO. DESAPARECIMENTO OU UMA NOVA CONFORMAÇÃO DA INFÂNCIA? - 01/06/2001
183. MÁRCIA MARIA TIEGO. MULHER E CARREIRA PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E NAS RELAÇÕES DOMÉSTICAS SOB A PERSPECTIVA E GÊNERO - 01/06/2003
184. MARCIA ROSA DA COSTA. EU TAMBÉM QUERO FALAR: UM ESTUDO SOBRE INFÂNCIA, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO - 01/02/2000
185. MARCIALI GONÇALVES FONSECA SILVA. CARACTERIZAÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA EM UM CENTRO TERCIÁRIO - 01/10/1998
186. MARCO TÚLIO VASCONCELOS MENESES. O MÉDICO-PEDIATRA DE BELO HORIZONTE E A SAÚDE BUCAL DO BEBÊ - 01/02/2001
187. MARCOS ANTONIO MASELLI DE PINHEIRO GOUVÊA. A SINDICABILIDADE DOS DIREITOS PRESTACIONAIS À LUZ DE CONCEITOS-CHAVE CONTEMPORÂNEOS - 01/04/2001
188. MARCOS XAVIER DA CUNHA. ATUALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÁREA DE SEXUALIDADE: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO - 01/08/2003
189. MARCUS VINICIUS MARQUES DE MORAES. O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE BEBES DURANTE OS QUATRO PRIMEIROS MESES DE VIDA. - 01/05/2002
190. MARIA ALICE HAMILTON GOULART. O PRAZER COMO IMPERATIVO, A LITERATURA COMO MEIO, OS CORPOS DÓCEIS COMO FIM: O MICROPODER DOS CATÁLOGOS DE LIVROS INFANTIS - 01/01/2001
191. MARIA APARECIDA CAMARGO BATISTA. O PRIMEIRO "KINDERGARTEN" NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO: VISÃO DE FAMÍLIA E EDUCAÇÃO DOS PROTESTANTES AMERICANOS E A METODOLOGIA FROEBELIANA. - 01/08/1996
192. MARIA CARMEM EULER TORRES. OS CAMINHOS DE PESQUISA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS EFEITOS DE UM ENCONTRO. - 01/10/2002
193. MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA. AS AÇÕES DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - OMEP/BRASIL/MATO GROSSO DO SUL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL - 01/08/2003
194. MARIA CECÍLIA BRAZ RIBEIRO. O CONCEITO DE AUTONOMIA MORAL NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. - 01/09/2002
195. MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO SILVA. O LIVRO DIDÁTICO, A POESIA E O LEITOR: UM ESTUDO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL - 01/11/2001
196. MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL. A CRIANÇA DESVENDANDO A ARTE: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO - 01/03/2000
197. MARIA DE FÁTIMA LEITE FERREIRA. O CASAL HOMOSSEXUAL: UMA NOVA PERSPECTIVA NO CONCEITO DE FAMÍLIA E SEXUALIDADE - 01/09/2001
198. MARIA DE FÁTIMA RESZKA. ESCUTANDO OS PROFESSORES E FAZENDO UMA LEITURA DO SINTOMA SOCIAL: A VIOLÊNCIA NA ESCOLA - 01/05/2000
199. MARIA DE LOURDES DE SÁ EARP. O PROJETO ALUNOS RESIDENTES DE CIEPS: EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA? - 01/05/1996
200. MARIA DO CARMO MORALES PINHEIRO. QUIETINHO, SENTADO OBEDECENDO A PROFESSORA - A REPRESENTAÇÃO DO CORPO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA. - 01/09/2000

201. MARIA DOLORES DE FIGUEIREDO NUNES. RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 01/03/2002
202. MARIA ELENA VILLAR E VILLAR. FESTA: REVELAÇÕES DA PRÁTICA DE EDUCAR - UM ESTUDO SOBRE CRECHE. - 01/08/2001
203. MARIA FEDERICA OTERO CATELLA. CLÍNICA DE RUA: REFLEXÕES SOBRE UMA INTERVENÇÃO CLÍNICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA - 01/12/1997
204. MARIA GORETH SILVA FERREIRA. A DIALÓGICA FREIRIANA NA INTERMEDIÇÃO DE PRÁTICAS DE CUIDADO À CRIANÇA VÍTIMA DE ACIDENTES NA EMERGÊNCIA: UMA ABORDAGEM DA ENFERMEIRA JUNTO À FAMÍLIA - 01/07/2003
205. MARIA HELENA HASSELMAN. VIOLÊNCIA FAMILIAR E DESNUTRIÇÃO SEVERA NA INFÂNCIA: MODELO TEÓRICO E ESTUDO DE CONFIABILIDADE DE INSTRUMENTOS. - 01/10/1996
206. MARIA HELENA SALES BORGES. ÁGUA POTÁVEL, UM RECURSO NATURAL DE DISPONIBILIDADE LIMITADA: UMA VISÃO DOS GRADUADOS E DE PROFESSORES DA UNICRUZ - 01/04/2001
207. MARIA INES DE CARVALHO DELORME. O SABOR DO SABER: POR UMA FORMACAO SABOROSA DA LEITURA E DA ESCRITA - 01/08/1994
208. MARIA JOSÉ DE JESUS ALVES CORDEIRO. VIOLÊNCIA NA ESCOLA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS. DESVIO ENTRE INTENÇÕES E RESULTADOS: UM ESTUDO DE CASO NO MATO GROSSO DO SUL - 01/10/1999
209. MARIA LUCIA DE ALMEIDA MAIA. OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA VOZ DO ALUNO ADULTO - 01/03/2002
210. MARIA LÚCIA FRANCO IDALO. TRABALHO INFANTIL E DO ADOLESCENTE: ASPECTOS JURÍDICOS E SOCIAIS - 01/03/2003
211. MARIA RAQUEL BARRETO PINTO. A CONDIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR NA ESCOLA: O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA - 01/02/2003
212. MARIA SALETE DA SILVA. CONSELHOS MUNICIPAIS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ/SC.: O PERFIL, O CONTEÚDO E OS ORGANIZADORES DA AGENDA - 01/08/2000
213. MARIA TALITA FLEIG. EDUCANDOS E EDUCADORAS NO DIÁLOGO: UMA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA - 01/06/2003
214. MARIA TEREZA SIMÃO DE CARVALHO. O LUGAR DA CRIANÇA DE RUA: NEM NA RUA, NEM NA ESCOLA. - 01/02/2001
215. MARIA VITÓRIA FABRINO BATISTA ROSSINHOLI. UM ESTUDO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: SÃO PAULO - 1890/1920 - 01/08/2002
216. MARIANA DE AGUIAR FERREIRA MUAZE. A DESCOBERTA DA INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UM HABITUS CIVILIZADO NA BOA SOCIEADE IMPERIAL - 26/08/1999
217. MARIE CLAIRE SEKKEL. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA - 01/04/1998
218. MARINEL PEREIRA ABBADE. UMA TRAJETORIA SINGULAR - A INSTITUICAO SAGRADA FAMILIA E A EDUCACAO DE MENINAS E MOCAS. - 01/09/1995
219. MARISTELA ANGOTTI. O TRABALHO DOCENTE NA PRE-ESCOLA: CONCEPCOES TEORICAS E A REALIDADE DA ESCOLA PUBLICA. - 01/02/1992
220. MARLI BUENO DE CASTRO OLIVEIRA. RORSCHACH: UM ESTUDO CORRELACIONAL DA CARATEROPATIA TRANSGRESSIVA DA EPILEPSIA INFANTIL. - 01/06/2001
221. MARLUCI GUTHIÁ. CURRÍCULOS, PROPOSTAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA - 01/04/2002
222. MARTA TAVARES ESCOCARD BITTENCOURT. A INFANCIA NOS RECOLHIMENTOS DA SANTA CASA DE MISERICORDIA DO RIO DE JANEIRO (1890-1919). - 01/11/1991

223. MAURICIO DURAN PEREIRA. O MUNDO FANTASIA E O MUNDO LÍQUIDO: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA NATAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O FAZ-DE-CONTA, ATRAVÉS DE AULAS TEMÁTICAS - 01/09/2001
224. MAURÍCIO GONÇALVES SALIBA. PROCESSO JUDICIAL DE NORMALIZAÇÃO: CIDADANIA OU CONTROLE COERCITIVO DE COMPORTAMENTO? - 01/04/2002
225. MAYSA BARRETO ORNELAS PEREIRA. A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE? - 01/12/2002
226. MELISSA SALARO BRESCHI. A ASSOCIAÇÃO JACUTINGUENSE DE PROTEÇÃO À CRIANÇA: UM OLHAR SOBRE UMA TRAJETÓRIA - 01/10/2003
227. MERIE BITAR MOUKACHAR. "MOLEQUES", "APRENDIZES", "CIDADÃS": REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA EM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS. - 01/09/1996
228. MICHELE ABDO MERLONE DOS SANTOS TOLEDO. CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA EM CAMPO GRANDE-MS: ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO À VIOLÊNCIA INFANTIL ATRAVÉS DOS AGENTES VIOLADORES, DAS VÍTIMAS E DE SEUS PROFISSIONAIS. - 01/06/2003
229. MILNA MARTINS ARANTES. EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES - 01/02/2003
230. MÍRIAM ESTER SOARES. CONCEPÇÕES DE AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PROFESSORES DE CIÊNCIAS: MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS? - 01/03/1998
231. MIRNA MIGUEL PASSOS. "ESTUDO DESCRITIVO DOS COMPORTAMENTOS COMUNICATIVO E SIMBÓLICO PARA UM GRUPO DE RISCO: CRIANÇAS NASCIDAS PREMATURAMENTE, DE BAIXO PESO, NA FAIXA ETÁRIA DE 08 MESES À 24 MESES". - 01/03/1999
232. MONICA REBECHI. AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA ANDI - UM ESTUDO PRELIMINAR DE UMA ORGANIZAÇÃO DO TERCEIRO SETOR - 01/11/2002
233. MÔNICA SILVA FERREIRA. DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO DO ADOLESCENTE NO MUNDO DO TRABALHO. UM ENFOQUE SOBRE OS CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO. EM PAUTA: A ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. - 01/10/1998
234. MÔNICA YUMI JINZENJI. A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA POBRE NOS DISCURSOS EDUCACIONAIS EM CIRCULAÇÃO EM MINAS GERAIS (1825-1846) - 01/03/2002
235. MOYSES KUHLMANN JUNIOR. EDUCACAO PRE-ESCOLAR NO BRASIL (1899-1922) - EXPOSICOES E CONGRESSOS PATROCINANDO A "ASSISTENCIA CIENTIFICA" - 01/09/1990
236. NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES - 01/02/2003
237. NAZARÉ CRISTINA CARVALHO. O BRINCAR, A CULTURA DA CRIANÇA E A ESCOLA: POSSIBILIDADES DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - 01/08/1998
238. NEIVA MARISA BIHAIN. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MST: DE CIRANDA EM CIRANDA APRENDENDO A CIRANDAR. - 01/11/2001
239. NEIVA SENAIDE PETRY PANOZZO. LITERATURA INFANTIL: UMA ABORDAGEM DAS QUALIDADES SENSÍVEIS E INTELIGÍVEIS DA LEITURA IMAGÉTICA NA ESCOLA. - 01/11/2001
240. NILTON JOSÉ CRISTOFOLINI. "NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE E SUA CONTEXTUALIDADE EM JOINVILLE". - 01/02/2002
241. NÚBIA APARECIDA SCHAPER SANTOS (M). A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JUIZ DE FORA-MG - 01/09/2002
242. OLGA BRITES DA SILVA. INFANCIA, TRABALHO E EDUCACAO:A REVISTA SESINHO 1947/1960. - 01/04/1992
243. ONDINA BARBOSA GERBASI. CRIANÇA DO CIEM: OBJETO DE GUARDA OU OBJETO PEDAGÓGICO? - 01/10/1996

244. ORDALIA ALVES DE ALMEIDA. EDUCACAO INFANTIL - UMA ANALISE DAS POLITICAS PARA A PRE-ESCOLA - 01/08/1994
245. OZANIRA FERREIRA DA COSTA. COM OS PÉS NO CHÃO DAS RUAS E PRAÇAS: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA DAS ONGS DE EDUCAÇÃO DE RUA DO RECIFE - 01/03/1999
246. PATRICIA DIAS PRADO. EDUCAÇÃO E CULTURA INFANTIL EM CRECHE: UM ESTUDO SOBRE AS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS PEQUENINHAS EM UM CEMEI DE CAMPINAS/SP - 01/08/1998
247. PATRICIA GARCIA DA SILVA CARVALHO. O CERRADO DE LAGOA SANTA - MG: TRANSFORMACOES E A PERCEPCAO DO HOMEM - 01/08/1995
248. PAULO ROBERTO SANDRINI. MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS NA TRANSGRESSÃO À LEI. - 01/12/1997
249. PENHA MABEL FARIAS DO NASCIMENTO. POLÍTICA PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? - 01/11/2000
250. PERCILIANA COSTA RODRIGUES. TRABALHO EDUCATIVO: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA? - 01/12/2002
251. REGINALDO DE SOUZA SILVA. O PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS TRABALHADORAS NA RUA - 01/12/1997
252. REINALDO DE SOUZA RAMOS. MORTALIDADE NA INFÂNCIA: DIFERENÇAS ESPACIAIS E OS EFEITOS DAS CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS - 01/03/2001
253. RENATA FLAIBAN ZANETE. PROVOCAÇÕES NA ESCOLA: PERFORMANCE E INFÂNCIA NO CENTRO DAS ATENÇÕES - 01/04/2003
254. RENATA SIEIRO FERNANDES. ENTRE NÓS O SOL: UM ESTUDO ENTRE INFÂNCIA, CULTURA, IMAGINÁRIO E LÚDICO NA ATIVIDADE DE BRINCAR, EM UM PROGRAMA PÚBLICO EDUCACIONAL NÃO ESCOLAR, NA CIDADE DE PAULÍNIA - 01/11/1998
255. RENATO DA SILVA. "ABANDONADOS E DELINQUENTES": A INFÂNCIA SOB OS CUIDADOS DA MEDICINA E DO ESTADO - O LABORATÓRIO DE BIOLOGIA INFANTIL (1935-1941) - 01/10/2003
256. RICARDO ZAGALLO CAMARGO. NUANCES DO DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO CRIANÇA E CONSUMO : ESTUDO DO CASO PÃO DE ACÚCAR KIDS - 01/05/2003
257. RITA APARECIDA DE OLIVEIRA. EDUCAÇÃO INFANTIL E ACIDENTES OPINIO~ES DOS PROFISSIONAIS E CARACTERIZAÇÃO DOS RISCOS DO AMBIENTE EDUCATIVO - 01/12/2003
258. RITA DE CÁSSIA RABELLO MITTEMERGHIER. UM PROCESSO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TRATADAS DE LEUCEMIA LINFOIDE AGUDA - 01/05/2001
259. ROBERTA COSTA DE CARVALHO. EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA CAPITAL DA PARAÍBA: O JARDIM DE INFÂNCIA NA DÉCADA DE 30 - 01/03/2003
260. ROBERTO DE BARROS FREIRE. EDUCAR PARA O PENSAR: A FILOSOFIA NA EDUCACAO. - 01/12/1994
261. ROBERTO SANCHES MUBARAC SOBRINHO. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA: UMA ANÁLISE CRÍTICA FRENTE A ATUAL LDB. - 01/08/2002
262. ROSALI RAUTA SILLER. A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. - 01/11/1999
263. ROSANA APARECIDA DUTOIT. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CRECHE NA DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL. - 01/03/1996
264. ROSANA MARIA RIBEIRO BORGES. A PEDAGOGIA BONAESPARENSE: UM ESTUDO DE CASO DA FAZENDA-ESCOLA BONA ESPERO. - 01/10/2000
265. ROSANIA APARECIDA STOCO. 0 A 3 ANOS: DESAFIOS DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL. - 01/07/2001
266. ROSELI NAZARIO. A "BOA CRECHE" DO PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 01/10/2002
267. ROSEMARIE BORGERT. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOINVILLE/SC - 01/06/2002

268. ROSIELEN MARIA DA SILVA. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: A REPRESENTAÇÃO DO DESAMOR NO UNIVERSO FAMILIAR - 01/09/1997
269. RUBENS LEITE DO CANTO BRAGA. O ATLETISMO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL. - 01/12/1990
270. SANDRA ALBANO DA SILVA. AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE CRECHE E AS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. - 01/12/1997
271. SANDRA LÚCIA DA SILVA. INDICADORES DE INSIGHT NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS DO TIPO LURE-RETRIEVAL - 01/10/2000
272. SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER. CRIANÇA E PINTURA: AÇÃO E PAIXÃO DO CONHECER NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 01/07/1998
273. SANDRA VIDAL NOGUEIRA. O MOVIMENTO DE (RE)APROPRIAÇÃO DAS VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR - 01/12/1992
274. SANDRELENA DA SILVA MONTEIRO. (RE)DESCOBRINDO A (S) INFÂNCIA(S) - 01/12/2003
275. SCHEILA MARA FOGAÇA MORETTO. PENSANDO A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 01/01/2001
276. SELMA MARTINEZ SIMOES RODRIGUES DE LARA. FORMANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA - 01/09/2000
277. SHEYLA LUIZ DA COSTA. POLÍTICAS SOCIAIS E DEMOCRATIZAÇÃO: O CASO DA EDUCAÇÃO INFORMAL DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NA CIDADE DE CURITIBA. - 01/08/1998
278. SHIRLEY PUCCIA LAGUNA. RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CURSO NORMAL DA ESCOLA AMERICANA DE SÃO PAULO (1889 - 1993). - INTERNATO DE MENINAS: UMA LEITURA DE SEU COTIDIANO E DA INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO FEMININA AÍ MINISTRADAS - 01/03/1999
279. SILVIA CRISTINA COSTA GOMES. TREINAMENTO EM PREVENÇÃO DE CÂNCER: IMPACTO SOBRE CONHECIMENTO E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA-CE. - 01/08/2003
280. SILVIA REGINA LAURIA LOPES. A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA QUESTÃO DE SOBREVIVÊNCIA. - 01/05/1990
281. SIMONE ANDREA D'AVILA GALLO. INFÂNCIA AVANÇADA OU DELETADA? CRÍTICA AO USO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 01/12/2002
282. SIMONE SILVA PIRES. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO - 01/03/2001
283. SOLANGE CASTRO SCHORN. A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS PSICÓTICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES - 01/01/2002
284. SÔNIA LIZETTE RODRIGUES LINDEN. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONEXÕES OU DESCONEXÕES? - 01/11/1999
285. SONIA PINTO DE OLIVEIRA. MICROPOLÍTICA DO FRACASSO ESCOLAR: UMA TENTATIVA DE ALIANÇA COM O INVISÍVEL. - 01/07/2001
286. SONIA REGINA POMPERMAIER. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A RACIONALIDADE. - 01/04/2000
287. SONIA TORRES HORTA ARAÚJO. AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO E ATITUDES DE FAMILIARES DE CRIANÇAS COM ASMA PROVÁVEL. - 01/09/2001
288. SORAYA NEDEFF DE PAULA. DIARRÉIA AGUDA: AVALIAÇÃO DOS SINAIS DE ALARME NA ESTRATÉGIA DA ATENÇÃO INTEGRADA ÀS DOENÇAS PREVALENTES NA INFÂNCIA. - 01/06/2002
289. STELLA MARIA POLETTI SIMIONATO TOZO. A INFÂNCIA EM GERAÇÕES DIFERENTES: O COTIDIANO E O LÚDICO - 01/03/1996
290. SUELI PECCI PASSERINI. O FIO DE ARIADNE: MÚLTIPLAS FORMAS NARRATIVAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA DE RUDOLF STEINER - 01/10/1996

291. SUSAN AUDREY BUENO DOS SANTOS. VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS - 01/08/2000
292. SUZANA TEREZINHA GRUBER VAZ. VIVÊNCIAS DO COTIDIANO INFANTIL: EDUCAÇÃO E ARTE COMO PRÁTICA DE SI - 01/05/2003
293. SYLVIA HELENA SERRA DE LIMA SIQUEIRA. ANÁLISE DO PROCESSO DE INICIAÇÃO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DOS ATORES ENVOLVIDOS - 01/10/2003
294. TAÍSA COSTA VLIESE. A INFÂNCIA PELAS MÃOS DO ESCRITOR; UM ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA. - 01/12/2000
295. TÂNIA MARA FREIRE ALOISIO. VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR: ESTUDO DOS PADRÕES INTERGERACIONAIS DE RELACIONAMENTO. - 01/06/2002
296. TARCÍSIO DA SILVA SANTOS. DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO DO ADOLESCENTE NO MUNDO DO TRABALHO: UM ENFOQUE SOBRE AS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS NÃO PRIVATIVAS DE LIBERDADE. EM PAUTA: LIBERDADE ASSISTIDA - 01/03/2003
297. TELMA GUADAGNINI. ESPAÇO, BRINQUEDO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PARQUE LÚDICO DO SESC/ITAQUERA - SÃO PAULO. - 01/05/2001
298. TEODOSIA SOFIA LOBATO CORREIA. TEMPO DE ESCOLA... E OUTROS TEMPOS (QUEM VIVEU ASSIM, SABE. QUEM NAO VIVEU QUE PENA!) - 01/03/1995
299. UBIRAJARA SALLES ZOCCOLI. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO LATU SENSU NA SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES - 01/09/1999
300. ULRIKA ARNS. O QUE FAZEMOS COM NOSSAS CRIANÇAS? UM ESTUDO DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NAS CRÉCHES PÚBLICAS DE CRUZ ALTA-RS - 01/04/1998
301. VALÉRIA NEVES KROEFF MAYER. A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DAS BERÇARISTAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VERA CRUZ (RS) E AS POSSIBILIDADES DE IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS ATRASOS DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA. - 01/08/2001
302. VANDA TEREZINHA ALVES PRADO. A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO EDUCADOR DE CRECHE: CONTRIBUIÇÕES PARA SEU ESTUDO. - 01/05/2003
303. VANESKA AZEVEDO DE CARVALHO GALINDO. AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PRECOCE EM SAÚDE BUCAL E DO USO DE DENTIFRÍCIOS FLUORETADOS SOBRE A PREVALÊNCIA DE CÁRIE DENTÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE BELÉM - PARÁ - 01/09/2003
304. VANESSA CHRISTINA BREIA. PSICOLOGIA E ESCOLA NOVA NO BRASIL (1920-1935): ARTICULAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA SUBJETIVIDADE - 01/09/2001
305. VÂNIA CRISTINA BREGANHOLI. A INFÂNCIA DE MENINAS E MENINOS: O QUE É SER CRIANÇA NUM BAIRRO POPULAR? - 01/11/2002
306. VANIA CRISTINA RESTANI ALVES. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE. - 01/11/2003
307. VANIA FERNANDES E SILVA. "PERDEU, PASSA TUDO!" : A VIDA DE ADOLESCENTE SOB-MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA DE INTERNAÇÃO - REINSERÇÃO SOCIAL OU REFORÇO DA EXCLUSÃO". - 01/09/2000
308. VANIA MORALES SIERRA. MODELOS DE DIREITO E ASSISTÊNCIA SOCIAL PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE - 01/12/1998
309. VANNÚZIA LEAL ANDRADE PERES. FAMÍLIAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA: MODOS DE VIDA, RELACIONAMENTO FAMILIAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS. - 01/11/1997
310. VENÂNCIO ELIAS CABALLERO CÓRDOBA. COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO : UMA INTER-RELAÇÃO QUE CAMINHA EM DIREÇÃO AO FUTURO. - 01/02/2002
311. VERA LÚCIA BERTONI DOS SANTOS. A ESTÉTICA DO FAZ-DE-CONTA: PRÁTICAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 01/03/2000
312. VERA LÚCIA DUTRA FACUNDES. PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS DE ESTUDANTES DA ÁREA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE DE

- PERNAMBUCO E SUA ASSOCIAÇÃO COM ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. - 01/05/2002
313. VERALUCIA PINHEIRO. FAMÍLIA, VIOLÊNCIA E SILÊNCIO: UM ESTUDO SOBRE MENINAS VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL - 01/11/2000
314. VERENA WIGGERS. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS - 01/09/1999
315. VERONICA LUCIA DANTAS RIBEIRO DE GUSMÃO. A REPRESSÃO, PELOS ADULTOS, ÀS MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL, NA ÁREA URBANA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - 01/04/2000
316. VIRGINIA MARIA AMADEU. A CRECHE E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA - 01/03/2001
317. VIVIANE DRUMOND. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA: UM ESTUDO COM PAIS E PROFESSORES - 01/03/1998
318. VIVIANE ESTHER LORENZ. UMA LUZ QUE FASCINA E OFUSCA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS FRENTE À DOCÊNCIA DA ARTE. - 01/02/2002
319. VIVIANE ZANANDREA. A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NOS PRIMÓDIOS DA LITERATURA INFANTIL SUL-RIO-GRANDENSE: 1882 A 1930. - 01/08/1999
320. WALDENICE MARIA DE MENDONÇA PEREIRA. O LUGAR DE MENINAS E MENINOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA - 01/08/2003
321. WALTER MELO JUNIOR. A CONSTELAÇÃO DE MITOS DE MORTE/RENASCIMENTO NA PERSPECTIVA DE C.G.J UNG - 01/01/2000
322. WILTON CARLOS DE SANTANA. A PEDAGOGIA DO ESPORTE E A MORALIDADE INFANTIL - 01/12/2003
323. ZANILDA TEREZINHA GONÇALVES DA SILVA. NOS BASTIDORES DO TEATRO INFANTIL: ESTUDO DE UMA PRODUÇÃO CULTURAL PARA CRIANÇAS - 01/05/2000
324. ZULMIRA GOMES FERREIRA. CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE RUA: CRENÇAS QUE SE MANIFESTAM A RESPEITO DOS MESMOS, NUM CONTEXTO AMPLO - 01/11/1997

TESES – PERÍODO 1987 A 2003

1. AIDÊ CAMPELLO DILL. A CRIANÇA SOB A INSPIRAÇÃO DO GOVERNO POSITIVISTA - 01/09/1999
2. AIRTON PEREIRA PINTO. DIREITOS HUMANOS SOCIAIS DOS TRABALHADORES NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL EM VIGOR: CONTRIBUIÇÃO A SUA TEORIA GERAL - 01/06/2003
3. ALAIS RIBEIRO AVILA. O OLHO DA RUA. AS REPRESENTAÇÕES DE TRABALHO DE ADOLESCENTES: UMA FÁBRICA DE CALÇADOS - 01/05/2002
4. ANA CRISTINA COLL DELGADO. TOMA-SE CONTA DE CRIANÇAS - OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO E O COTIDIANO DE UMA CRECHE DOMICILIAR. - 01/10/2003
5. ANA LUCIA GOULART DE FARIA. DIREITO A INFANCIA: MARIO DE ANDRADE E OS PARQUES INFANTIS PARA AS CRIANÇAS DE FAMILIAS OPERARIA NA CIDADE DE SAO PAULO (1935-1938) - 01/03/1994
6. ANA MARIA BORGES DE SOUSA. INFÂNCIA E VIOLÊNCIA: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO? - 01/10/2002
7. ANA MARIA MELO NEGRÃO. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS SOCIAIS: "ASILO DE ÓRFÃS" - 01/12/2002
8. ANAMARIA SANTANA DA SILVA. A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA. - 01/02/2003
9. ANDREA CLARA GALVÃO. ADOLESCÊNCIA: DOS RABISCOS AO TRAÇO - ESTUDO PSICANALÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE - 01/06/2002
10. ANGELA MARA DE BARROS LARA. PODE BRINCAR NA ESCOLA? ALGUMAS RESPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. - 01/03/2000
11. ÂNGELA MARIA MIEKO YANO. AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM PARILISIA CEREBRAL DIPLÉTICA ESPÁSTICA E COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO PERTENCENTES A CAMADAS POPULARES DA CIDADE DE SALVADOR - 01/05/2003
12. ANTONIO BENEDITO NASCIMENTO. O JUIZ DA INFÂNCIA E JUVENTUDE E O DIREITO INTERNACIONAL - 01/08/2001
13. ANTONIO CÉSAR FRASSETO. O "FUROR DOCENDI" COMO DISPOSITIVO ESCOLAR DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA: ESTUDOS DE ÊXITO E FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO. - 01/06/2001
14. ANTONIO MARCOS CHAVES. CRIANÇAS ABANDONADAS OU DESPROTEGIDAS? - 01/06/1998
15. BERNADETE DE SOUZA PORTO. BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE - A CRIATIVIDADE LÚDICA, A JORNADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR. - 01/03/2001
16. CARLOTA JOSEFINA MALTA C. DOS REIS BOTO. "LER, ESCREVER, CONTAR E SE COMPORTAR. A ESCOLA PRIMÁRIA COMO RITO DO SÉCULO XIX PORTUGUÊS (1820-1910)" - 01/09/1997
17. CARMEM SILVIA SANCHES JUSTO. CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA - ESTUDO QUALITATIVO REALIZADO NA CIDADE DE MARÍLIA - SP. - 01/06/2001
18. CATARINA MARIA SCHMICKLER. A REVELAÇÃO DO INDIVIZÍVEL. UM ESTUDO SOBRE O PROTAGONISTA DO ABUSO SEXUAL INCESTUOSO CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. - 26/06/2001
19. CLAUDIA BROETTO ROSSETTI. PREFERÊNCIA LÚDICA E JOGOS DE REGRAS: UM ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES - 01/11/2001
20. CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS. PROCESSO IDENTITÁRIO DA PROFESSORA-ALFABETIZADORA: MITOS, RITOS, ESPAÇOS E TEMPOS - 01/01/2003
21. DANUSIA APPARECIDA SILVA. REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NAS OBRAS DE MARIA DE LOURDES KRIEGER E WERNER ZOTS - 01/01/2003

22. DEISE GONÇALVES NUNES. DA RODA À CRECHE - PROTEÇÃO E RECONHECIMENTO SOCIAL DA INFÂNCIA DE - 01/06/2000
23. EDGAR MERCHÁN HAMANN. "ADOLESCENTE POBRE, ESCOLA E PRISÃO: AS PRÁTICAS REPRESENTAÇÕES E CENÁRIOS CULTURAIS DOS RISCOS DE HIV/AIDS" - 01/09/1996
24. EDNA MARIA DOS SANTOS. SEXUALIDADE E SABER: MONSTROS, MISTÉRIOS E ENCANTAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 01/08/1996
25. ELISA DOS SANTOS VANTI. CULTURA DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA EM PELOTAS (1906 - 1936): DISCURSOS E IMAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DOMÉSTICA - 01/08/2003
26. ELÍUDE ALVES FERREIRA DA COSTA. "A ADOLESCENTE INFRATORA E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS" - 01/10/2001
27. EMÍLIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES. CRECHE: REALIDADE E AMBIGÜIDADES - 01/05/1998
28. ESTELA SCHEINVAR. O FEITIÇO DA POLÍTICA PÚBLICA OU COMO GARANTE O ESTADO BRASILEIRO A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - 01/08/2001
29. EUGÊNIA TEREZA CASTELO BRANCO CORREIA MATALLO. DO RISCO À ESCRITURA: UMA OFICINA DE HISTÓRIAS JUNTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ABANDONO SOCIAL - 01/03/1999
30. GABRIELA PELLEGRINO SOARES. A SEMEAR HORIZONTES: LEITURAS LITERÁRIAS NA FORMAÇÃO DA INFÂNCIA. ARGENTINA E BRASIL (1915-1954) - 01/12/2002
31. GISELA WAJSKOP. CONCEPÇÕES DE BRINCAR ENTRE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA INSTITUCIONAL. - 01/04/1996
32. GLEICE VIRGINIA MEDEIROS DE AZAMBUJA ELALI. AMBIENTES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM QUEBRA-CABEÇA? CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA NA AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO DE EDIFICAÇÕES E NA ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES PARA PROJETOS ARQUITETÔNICOS NA ÁREA - 01/09/2002
33. GLÓRIA MERCEDES VALDÍVIA KIRINUS. "MEIA VOLTA - VOLTA E MEIA - EM TORNO DAS CANTIGAS DE RODA DE CECÍLIA MEIRELES E GABRIELA MISTRAL". - 01/03/1999
34. HEBE SIGNORINI GONÇALVES. INFÂNCIA E VIOLÊNCIA NO BRASIL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO EM LARES DO RIO DE JANEIRO - 01/10/2001
35. HUGO FRANCISCO AMIGO CARTAGENA. A MORTALIDADE URBANA NA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO-CONTROLE NA CIDADE DE RECIFE - 01/03/1990
36. JANE DE ESTON ARMOND. SAÚDE OCULAR NA INFÂNCIA: CONHECIMENTOS, OPINIÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS DE CRECHE DA REGIÃO SUL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. - 01/10/2003
37. JANE FELIPE DE SOUZA. GOVERNANDO MULHERES E CRIANÇAS: JARDINS DE INFÂNCIA EM PORTO ALEGRE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX - 01/10/2000
38. JORGE SERGIO PEREZ GALLARDO. MODELOS DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE CRECHE. - 01/04/1993
39. JOSE MASSAO MIASATO. ESTUDO COMPARATIVO DA PREVALENCIA DE CARIE EM CRIANÇAS QUE RECEBERAM OU NÃO ATENÇÃO ODONTOLÓGICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA - 01/12/2000
40. JOSÉ RAIMUNDO DA SILVA LIPPI. TENTATIVA DE SUICÍDIO RELATADA PELA HISTÓRIA ORAL ASSOCIADA À VIOLÊNCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA E SEXUAL CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE - 01/07/2003
41. JOSEANIA MIRANDA FREITAS. A HISTÓRIA DA BIBLIOTECA INFANTIL MONTEIRO LOBATO: ENTRELAÇAMENTO DE PERSONAGENS E INSTITUIÇÃO. - 01/09/2001
42. JOSIANE MAGALHÃES. AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS TRABALHADORES ENVOLVIDOS EM PROCESSOS AUTOGESTIONÁRIOS - 01/08/2003
43. JUCIREMA QUINTEIRO. INFÂNCIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO MARCADA POR PRECONCEITOS. - 01/04/2000

44. JUDITE MARIA BARBOZA TRINDADE. METAMORFOSE DE CRIANÇA PARA MENOR: CURITIBA INÍCIO DO SÉCULO XX. - 01/09/1998
45. JUSSARA BRESSAN NEPTUNE. PODER LOCAL E EDUCACAO INFANTIL EM PIRACICABA(SP): 1977 A 1995. - 01/12/1995
46. LEILA LEANE LOPES LEAL. O BRINCAR DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 01/06/2003
47. LENI VIEIRA DORNELLES. MENINAS NO PAPEL - 01/11/2002
48. LENIRA HADDAD. A ECOLOGIA DO ATENDIMENTO INFANTIL: CONSTRUINDO UM MODELO DE SISTEMA UNIFICADO DE CUIDADO E EDUCAÇÃO. - 01/10/1997
49. LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER. PAIS E FILHOS POR ADOÇÃO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS, EXPECTATIVAS E SENTIMENTOS. - 01/01/2001
50. LÍGIA EBNER MELCHIORI. DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO DE BEBÊS (DE 0 A 2 ANOS) NA ROTINA DIÁRIA, SEGUNDO A VISÃO DAS EDUCADORAS DE AMBIENTE COLETIVO. - 01/12/1999
51. LISANGE TUCCI. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURAL ATUAL: O BRINCAR E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE UM INDIVÍDUO AUTÔNOMO - 01/10/2003
52. LOURDES BRAZIL DOS SANTOS ARGUETA. ÁREAS URBANAS SEGREGADAS E CIDADANIA DA CRIANÇA: UMA PROPOSTA DE EMPODERAMENTO. - 01/11/2003
53. LUCIANA TAVARES SEBASTIÃO. EDUCAÇÃO INFANTIL E FONOAUDIOLOGIA: OUVINDO E FALANDO SOBRE AUDIÇÃO. - 01/03/2001
54. MÁRCIA TEIXEIRA SEBASTIANI. EDUCACAO INFANTIL E O DESAFIO DA QUALIDADE - UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE CRECHES EM CURITIBA - 1989 A 1992. - 01/02/1996
55. MARCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO. O CORPO: DA INFÂNCIA À SALA DE AULA - 01/11/1998
56. MARCO ANTÔNIO DE SOUZA. AS ESTRATÉGIAS DA PEDAGOGIA DO ASSISTENCIALISMO EM BELO HORIZONTE: 1930-1990 - EDUCAÇÃO E CARIDADE - 01/10/2001
57. MARCOS JUNQUEIRA DO LAGO. "IDADE DA MENARCA, CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS NA INFÂNCIA E ESTATURA NA VIDA ADULTA: O ESTUDO PRÓ-SAÚDE" - 01/10/2002
58. MARIA ANTONIA TEIXEIRA DA COSTA. LIÇÕES DE PROFESSORAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE SOBRE O ENSINAR, O APRENDER, O SER PROFESSORA (1939 - 1969) - 01/12/2003
59. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT. A PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA. CURITIBA, 1927 - 01/12/1997
60. MARIA CECÍLIA ARAÚJO RODRIGUES TORRES. IDENTIDADES MUSICAIS DE ALUNAS DE PEDAGOGIA: MÚSICAS, MEMÓRIA E MÍDIA - 01/12/2003
61. MARIA CÉLIA DE CARVALHO FORMIGA. O EFEITO DA DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA NA SOBREVIVÊNCIA DE CRIANÇAS MENORES DE 5 ANOS DE IDADE NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - 01/04/2003
62. MARIA EVELYNA POMPEU DO NASCIMENTO. DO ADULTO EM MINIATURA À CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: ACONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA DE TENRAIDADE NA FRANÇA. - 01/02/2001
63. MARIA HELENA HASSELMAN. "VIOLENCIA FAMILIAR E A OCORRÊNCIA DE DESNUTRIÇÃO GRAVE NA INFÂNCIA: UM ESTUDO CASO-CONTROLE E SUAS INVESTIGAÇÕES ANCILARES" - 01/10/2002
64. MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES. INFÂNCIA E MAQUINARIAS - 01/11/2001
65. MARIA LETICIA BARROS PEDROSO NASCIMENTO. CRECHE E FAMÍLIA NA CONSTITUIÇÃO DO EU: UM ESTUDO SOBRE AS IMAGENS E AS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NO TERCEIRO ANO DE VIDA NA CIDADE DE SÃO PAULO - 01/03/2003
66. MARIA LUIZA GUEDES. A TRAGÉDIA INVISÍVEL NA ESCOLA - UMA LEITURA GIRARDIANA - 01/05/1999
67. MARIA TEREZA AQUINO DE CAMPOS. GESTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: UM MARCO NA CONSTRUÇÃO DE VIDA DO SER-MULHER. - 01/02/2003

68. MARINA CÉLIA MORAES DIAS. SABERES ESSENCIAIS DA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS. - 01/10/1997
69. MARINA LEMOS SILVEIRA FREITAS. CARÊNCIA DE FERRO NA INFÂNCIA - PROPOSTA DE PREVENÇÃO E CONTROLE. - 01/07/1996
70. MILTON RAMON PIRES DE OLIVEIRA. FORMAR CIDADÃOS ÚTEIS: OS PATRONATOS AGRÍCOLAS E A INFÂNCIA POBRE NA PRIMEIRA REPÚBLICA. - 01/07/2000
71. MIRIAN APARECIDA GRACIANO SOUZA PAN. "INFÂNCIA, DISCURSO E SUBJETIVIDADE: UMA DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR PARA UMA NOVA COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS ESCOLARES " - 01/12/2003
72. OLGA CECILIATO MATTIOLI. PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE. - 01/12/1997
73. ORDÁLIA ALVES DE ALMEIDA. O DITO E NÃO FEITO - O FEITO E NÃO DITO: EM BUSCA DO COMPASSO ENTRE O FALAR E O FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 01/03/2001
74. PATRÍCIA CORSINO. INFÂNCIA, LINGUAGEM E LETRAMENTO: EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO - 01/06/2003
75. PAULO ROBERTO CESARINI. INFLUÊNCIA DO ANTECEDENTE FAMILIAR DE DIABETES MELLITUS TIPO 1 E TIPO 2 SOBRE O ÍNDICE DE MASSA CORPÓREA, FUNÇÃO DE CÉLULAS BETA, SENSIBILIDADE À INSULINA E PRESENÇA DE AUTOANTICORPOS ANTI-GAD E IA2 EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES - 01/05/2001
76. REGINA HELENA LIMA CALDANA. SER CRIANÇA NO INÍCIO DO SÉCULO: ALGUNS RETRATOS E SUAS LIÇÕES - 01/03/1998
77. RICARDO OTTONI VAZ JAPIASSU. JOGOS TEATRAIS NA PRÉ-ESCOLA: O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. - 01/09/2003
78. RITA MARISA RIBES PEREIRA. NOSSOS COMERCIAIS, POR FAVOR! INFÂNCIA, TELEVISÃO E PUBLICIDADE - 01/05/2003
79. SANDRA MARA CORAZZA. HISTÓRIA DA INFANTILIDADE: A - VIDA - A- MORTE E MAIS-VALIA DE UMA INFÂNCIA SEM FIM - 01/08/1998
80. SHEILA MARIA ROSIN. DAS "IDÉIAS PSICOLÓGICAS" À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - O CASO DO PARANÁ - 01/04/2003
81. SHIRLEY PUCCIA LAGUNA. UMA LEITURA DOS LIVROS DE LEITURA DA ESCOLA AMERICANA EM SÃO PAULO (1889-1933). - 01/03/2003
82. SONIA CRISTINA SOARES DIAS VERMELHO. EDUCAÇÃO E VIRTUALIZAÇÃO: AS MÍDIAS E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO. - 01/03/2003
83. SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO. O CORPO NO COTIDIANO ESCOLAR OU A MISÉRIA DA PSICOLOGIA - 01/09/1997
84. VERA LÚCIA LINS SANT'ANNA. A INFLUÊNCIA DO SOBRENATURAL NO IMAGINÁRIO INFANTIL - 01/12/2001
85. VIRGINIA TORRES SCHALL DE MATOS PINTO. SAÚDE E AFETIVIDADE NA INFÂNCIA - O QUE AS CRIANÇAS REVELAM E A SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA - 01/07/1996
86. WALÉRIA FORTES DE OLIVEIRA. CENÁRIOS LÚDICOS: O PROTAGONISMO INFANTIL EM DISTINTOS AMBIENTES DE UMA VILA DE INVASÃO - 01/12/2002

ANEXO 3

Resumos das dissertações da amostra coligidos no Banco de Teses da CAPES

RESUMO

GOMEZ, MARGARITA MARIA CARDOZO. "A PRÁTICA HISTÓRICA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE DIFERENTES CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DE ESTADOS PRIMITIVOS À MODERNIDADE".. 01/06/1994

1v. 141p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): DERMEVAL SAVIANI

Biblioteca Depositária:

Email do autor:

Palavras - chave:

CRIANÇA/INFÂNCIA CONCEPÇÃO/EDUCAÇÃO

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

ANA LUCIA G. DE FARIA

DERMEVAL SAVIANI

JOSE LUIZ SIGRIST

Linha(s) de pesquisa:

HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.

Resumo tese/dissertação:

ESTA PESQUISA ANALISA, ATRAVÉS DA HISTÓRIA, AS CIRCUNSTÂNCIAS À QUE FOI SUBMETIDA A CRIANÇA E, A PARTIR DISTO, ESTUDA A FORMA COMO FOI SENDO CONCEBIDA A INFÂNCIA. POR ESTA RAZÃO, ESTUDA-SE A PRÁTICA EDUCATIVA QUE ATÉ FINAIS DO SÉCULO XVIII ESTABELECEU-SE SOBRE A CRIANÇA E QUE DEU SUSTENTO ÀS DISTINTAS CORRENTES PEDAGÓGICAS. ASSIM, A MAIOR IMPORTÂNCIA DESTA ESTUDO DERIVA DA FUNDAMENTAÇÃO APRESENTADA, PERMITINDO ENTENDER COMO FOI CONCEBIDA A INFÂNCIA E O QUE ISTO IMPLICA, À NÍVEL EDUCATIVO, EM RELAÇÃO COM O PEDAGÓGICO, JÁ QUE, CONFORME SE SUSTENTA, A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA IMPOE UM CERTO TIPO DE EDUCAÇÃO.

RESUMO

CORREIA, TEODOSIA SOFIA LOBATO. TEMPO DE ESCOLA... E OUTROS TEMPOS (QUEM VIVEU ASSIM, SABE. QUEM NAO VIVEU QUE PENAI!). 01/03/1995

1v. 223p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MIGUEL GONZALEZ ARROYO

Biblioteca Depositaria:

Email do autor:

Palavras - chave:

TEMPO DE ESCOLA OUTROS TEMPOS EDUCACAO B

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

GAUDENCIO FRIGOTTO

LANA MARA DE CASTRO SIMAN

MIGUEL GONZALEZ ARROYO

Linha(s) de pesquisa:

Resumo tese/dissertação:

TODAS AS CIENCIAS HUMANAS INCLUSIVE A PEDAGOGIA JA INCORPORARAM A TEMATICA DO TEMPO COMO OBJETO DE ESTUDO. TEMPO E DESTACADO HOJE COMO CATEGORIA FUNDANTE NA COMPREENSAO DA CONSTRUCAO DO REAL. IMPOE-SE COMO CATEGORIA CENTRAL TODAS AS CIENCIAS DO HOMEM (BRAUDEL, F.). O TEMPO VIVIDO, PENSADO, REMEMORADO, ENSINADO, CONSTITUI ELEMENTO FUNDAMENTAL NA FORMACAO DO SER HUMANO. A EDUCACAO, O ENSINO, A APRENDIZAGEM, NAO FOGEM A ESSA REGRA. A ESCOLA E A DIMENSAO ESPACIAL E TEMPORAL DA MODERNA EDUCACAO. NOS I E II CAP. DESTACAMOS A CENTRALIDADE DA CATEGORIA TEMPO NAS ANALISES DAS CIENCIAS SOCIAIS SOBRE CONSTITUICAO DAS INSTITUICOES E ORGANIZADA DE UM TEMPO VAZIO, O TEMPO DA INFANCIA E DA ADOLESCENCIA. TRABALHO FUNDAMENTALMENTE REFLEXOES SOCIO-HISTORICAS FEITAS POR PETITAT, ARROYO, LE GOFF, E.P. THOMPSON, ARIES, ENGUITA. NUM SEGUNDO MOMENT O TRATO ALGUMAS EVIDENCIAS HISTORICAS E FATOS DO COTIDIANO E PRATICAS ESCOLARES. E UMA DISCUSSAO MAIS CONCRETA RECUPERANDO OS EIXOS TEORICOS. NO III CAP. MOSTRAMOS COMO ESCOLA E, ANTES DE TUDO, ORGANIZACAO DE TEMPOS INSTITUIDOS. NO IV E V CAP. ENFATIZAMOS EXPERIENCIA DA TEMPORALIDADE. QUANDO FALO EM TEMPO DE ESCOLA E OUTROS TEMPOS E A EDUC. BASICA

RESUMO

Drumond, Viviane. Representações Sociais da Infância: Um estudo com pais e professores. 01/03/1998

1v. 260p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Armando Rey Perez Yera

Biblioteca Depositária: CETEDE/IE/UFMT

Email do autor:

Palavras - chave:

Representações sociais - infância - práticas educativas

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Izumi Nozaki

Miguel Pedro Lorena de Moraes

Pedrinho A. Guareschi

Linha(s) de pesquisa:

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO A partir da cotidianidade da escola pretende realizar estudos e pesquisas sobre as implicações psicológicas da prática educativa, centra-se nas questões das representações sociais.

Resumo tese/dissertação:

O referencial teórico-metodológico das Representações Sociais tem apontado que as representações construídas pelos sujeitos nas suas relações sociais orientam a sua conduta. Por esse motivo, este estudo pretende buscar subsídios para compreender as representações sociais de pais professores sobre a infância, por serem eles os adultos, fundamentalmente, encarregados de formar e preparar as novas gerações para as relações sociais na sociedade atual. Considerando as representações como forma de conhecimento psicossocial, resultante de um processo de construção histórico, cultural e social, buscamos observar como as representações da infância foram sendo forjadas ao longo da história, e como, por sua vez, passaram a orientar as práticas educativas. Buscamos, ainda, identificar elementos dessas representações na elaboração da teorias pedagógicas que procuraram sempre oferecer subsídios para a educação das crianças. O estudo empírico foi realizado numa escola pública de ensino fundamental, com 08 professores e com 08 pais de alunos. Neste estudo, encontramos aspectos semelhantes e aspectos distintos nas representações sociais dos pais e professores sobre a infância. Observamos, ainda, que as representações sociais sobre o desenvolvimento infantil não refletem totalmente uma compreensão dinâmica deste processo, uma vez que estão permeadas por idéias que correspondem aos pressupostos da teoria da "carência", "deficiência" ou "privação" cultural. E, isto, por sua vez, influi nas práticas educativas desenvolvidas pelos adultos (pais e professores) junto às crianças, em função da relação que existe entre prática social e representação social.

RESUMO

COSTA, MARCIA ROSA DA. EU TAMBÉM QUERO FALAR: UM ESTUDO SOBRE INFÂNCIA, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO. 01/02/2000

1v. 218p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): NILTON BUENO FISCHER

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO / UFRGS

Email do autor:

Palavras - chave:

VIOLÊNCIA;INFÂNCIA;EDUCAÇÃO;ESCOLA DE PERIFERIA URBANA

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

JAQUELINE MOLL

NEUSA GUARESCHI

Linha(s) de pesquisa:

EIXO TEMÁTICO 2: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Resumo tese/dissertação:

O objetivo central desta pesquisa é a investigação do fenômeno da violência na escola e no seu entorno a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. Foram entrevistadas e realizadas atividades com crianças a partir de 8 anos, de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Ouvir o que as crianças vivem e pensam sobre a violência implicou aprofundamento teórico nos seguintes aspectos: infância, violência, educação, escola e representações. O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação expressa concepções subjacentes a infância, educação e Sociedade. É apresentado como surgiu e se desenvolveu o conceito de infância, mostrando sua relação com as configurações sociais que caracterizam a modernidade e o tratamento ainda hoje dado às crianças. Os estudos sobre a violência vêm cada vez mais se ampliando, procurando analisar a atualidade e as situações históricas. O conceito de violência pode ser abordado de diversas formas devido a sua complexidade e contexto sócio-cultural. São desenvolvidas reflexões acerca desse conceito, a diferenciação de agressividade e uma breve síntese de estudos significativos sobre o fenômeno nas diferentes áreas do conhecimento. Paulo Freire é o pensador que fornece os argumentos para justificar porque a escola deve se envolver, conhecer e trabalhar com as questões relacionadas com a vida cotidiana dos alunos e suas concepções sobre o mundo. O tema das representações é utilizado para verificar se o que as crianças pensam sobre o fenômeno da violência é uma representação, como este processo de conhecimento é construído. A metodologia adotada se aproxima da etnografia. Foram utilizadas três técnicas básicas de pesquisa em educação: observação participante, entrevistas e análises de diversos materiais. As questões investigadas foram: o que representa a violência para crianças escolarizadas de periferia urbana; o que elas vivenciam no seu cotidiano; como reagem frente a estas situações e qual o papel que a escola desempenha neste entorno. Com uma concepção de infância em que as crianças são sujeitos sociais, o trabalho pretende ser uma contribuição à escola e ao meio acadêmico, oferecendo elementos para considerarem o papel que a criança ocupa na sociedade, a melhor compreensão do fenômeno da violência e a reavaliação da função social da escola.

RESUMO

Breganholi, Vânia Cristina. A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular?. 01/11/2002

1v. 170p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Roseli Rodrigues de Mello

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

Email do autor:

cacabre@yahoo.com.br

Palavras - chave:

Educação Popular; Meninas; Meninos; Infância; Família

Área(s) do conhecimento:

ENSINO-APRENDIZAGEM

Banca examinadora:

Claudia Raimundo Reyes

Marina Denise Cardoso

Maristela Angotti

Roseli Rodrigues de Mello

Linha(s) de pesquisa:

Processos de Ensino e Aprendizagem Consiste na investigação, numa perspectiva hist.-evolutiva, da epistemologia e de seus aspectos didático-metodol., relacionados ao processo ensino-aprend., em situações de educação formal e informal, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, nas dive

Resumo tese/dissertação:

Conhecer a infância de um bairro popular surge como desafio para o pensar a escola em sua diversidade tendo como perspectiva as relações entre os sujeitos enviesando os processos de ensino-aprendizagem. Nelas, as partes posicionam-se com base em suas referências de mundo, manifestando valores e concepções dos grupos a que pertencem. O trabalho foi realizado junto a crianças de um bairro periférico de uma cidade de porte médio, no interior do estado de São Paulo. A partir de uma caracterização sócio-econômica e escolar, bem como de depoimentos de três meninas e três meninos, abordam-se as distintas posições que as crianças ocupam no cotidiano, que as informam sobre diferentes papéis sociais. Tendo em vista este foco de análise, a literatura estudada discute, principalmente, concepções de infância e família, bem como processos de socialização e educação formal, relações de gênero e escolarização, como noções históricas e culturais. Os dados são compostos por duas partes, uma quantitativa, para levantamento das condições materiais em que se dão as relações entre as pessoas, e a qualitativa, buscando interpretar os fenômenos e processos constitutivos do cotidiano das crianças a partir do que elas falam. Dos aspectos mais abrangentes sobre infância, os estudos foram revelando a diversidade interna que se constitui nas relações estabelecidas. Viver em família e viver na escola são nitidamente diferenciados para meninas e meninos; as análises de gênero ganham ainda mais tons de diferença quando cruzados com a posição de nascimento (meninas mais velhas tendem a assumir mais responsabilidades em casa que as meninas mais novas). Na escola, os meninos privilegiam o tempo livre para os amigos e as brincadeiras, enquanto as meninas parecem mais críticas em relação ao desempenho escolar. As diferenças, por vezes, transformam-se em desigualdades ou em processo de produção de desigualdades. As discussões finais revelam a importância das duas instituições, família e escola, para o grupo estudado. Tal importância é tida numa relação complementar, mas na qual a família é o eixo central.

RESUMO

ROSSINHOLI, MARIA VITÓRIA FABRINO BATISTA. UM ESTUDO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: SÃO PAULO - 1890/1920. 01/08/2002

1v. 132p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Carlos Roberto da Silva Monarcha

Biblioteca Depositária: FFC-MARÍLIA

Email do autor:

Palavras - chave:

infância; escola primária; escolarização; estado de SP

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

Carlos Roberto da Silva Monarcha

MARIA DO ROSARIO LONGO MORTATTI

SUELY GUADELUPE DE MENDONÇA

Linha(s) de pesquisa:

FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Evolução histórica da educação pública no Brasil. Teorias da hist.e historiografia da Educação Brasileira. Filosofia antiga, moderna e contemporânea; estudo da filosofia em diversas áreas e relações com a cultura geral e a pedagogia.

Resumo tese/dissertação:

Esta dissertação coloca em pauta algumas questões relativas ao tema da escolarização da infância nas escolas primárias públicas paulistas e tem por objetivo procurar conhecer, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, como se deu esse processo de escolarização, percorrendo os caminhos da educação escolarizada no estado de São Paulo, nas três primeiras décadas republicanas. O período tomado para análise é aquele que é delimitado por duas grandes reformas da instrução pública neste estado, a Reforma Geral da Instrução Pública de São Paulo, de 1892, e a Reforma de 1920, procurando compreender como se deu a inserção das classes populares na estrutura de ensino público paulista na República recém inaugurada e problematizando a escola primária onde a infância do estado de São Paulo, no final do século XIX e início do XX, pôde ser escolarizada. Utilizando fontes documentais, como os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, bem como bibliografia sobre as décadas em questão, esta dissertação espera contribuir para a reflexão sobre a história da educação no estado de São Paulo. Enfatizando a nova configuração da vida paulista, consequência das profundas transformações com a entrada do país no regime republicano e com o fim do instituto da escravidão, este estudo procurou acompanhar o esforço de implantação de uma estrutura de ensino público na tentativa de responder a algumas questões: quais eram os alunos que freqüentavam as escolas primárias públicas de São Paulo daquelas décadas? qual foi a capacidade da escola de lidar com a diversidade social, econômica e étnica? Foi possível concluir que houve um expressivo esforço do Estado, resultando na incorporação de parcelas significativas da população às escolas de então, mas também foi possível reconhecer as limitações daquela estrutura de ensino público, uma vez que parcela considerável da infância paulista foi dela excluída.

RESUMO

FLOR, NELZI. O LUGAR DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC (1995-2002). 01/06/2003

1v. 142p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): LEDA SCHEIBE

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca Setorial - CED

Email do autor:

Palavras - chave:

Hist. e Política; Infância/criança, Formação de Professores.

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

Ione Ribeiro Valle

JUCIREMA QUINTEIRO

Linha(s) de pesquisa:

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICA LINHA DE PESQUISA VOLTADA PARA ESTUDOS E INVESTIGAÇÃO SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NO ÂMBITO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICA, TAIS COMO MEMÓRIA DA FORMAÇÃO DA REDE DE ENSINO DA FORMAÇÃO DOCENTE; ESTADO E SOCIEDADE, CULTURA E HISTÓRIA.

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa busca compreender o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, no interior do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no período compreendido entre 1995 e 2002. Entendendo a infância como uma condição social da criança na sociedade e a criança como um "ser humano de pouca idade", este estudo tem como objetivo central localizar por meio da análise do Ementário, Programas e Planos de Ensino e entrevistas com professores do Curso de Pedagogia, as categorias infância e/ou criança. A partir disso e privilegiando a perspectiva das alunas da 6ª fase deste curso, busca-se compreender como a infância tem sido abordada na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Neste estudo foi possível perceber como a infância não se constitui em uma obviedade, nem tampouco numa ausência. A infância, no interior deste curso, parece se constituir mais nas frestas de flexibilidade que os professores têm ao elaborar os Planos de Ensino das disciplinas que lecionam, do que como consequência de uma finalidade formativa. Fica evidente, também, que de uma abordagem psicológica e biológica até 1995, passa-se a uma abordagem mais social a partir deste período, verificada principalmente na bibliografia dos Planos de Ensino. Assim, a partir deste lugar onde tem se alojado, é possível concluir que a infância se constitui em um espectro que provoca ruídos, estando, no período investigado, distante de ser uma das centralidades desta formação. Este lugar da infância ao mesmo tempo latente e periférico na formação de professores das séries iniciais, aponta para interrogações acerca da finalidade formativa do Curso de Pedagogia da UFSC.

RESUMO

PINTO, MARIA RAQUEL BARRETO. A CONDIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR NA ESCOLA: O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA. 01/02/2003

1v. 181p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): JUCIREMA QUINTEIRO

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca Setorial - CED

Email do autor:

Palavras - chave:

infância e escola; brincar; tempo e espaço

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

CARLOS EDUARDO DOS REIS

ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA

Maria Teresa Santos Cunha

NADIR ZAGO

Linha(s) de pesquisa:

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NESTA ÁREA, SUA ESPECIFICIDADE NO CAMPO EDUC. RELACIONADO À PRÁTICA PED. EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS, À FORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PROF. DA EDUC. INFANT

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho trata da condição social da criança no interior de uma escola pública, a partir do brincar no seu sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana que ela precisa para se desenvolver e um direito a ser garantido. O objetivo principal desta pesquisa é investigar o "ponto de vista" das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola. Mediante um estudo de caso etnográfico, buscamos compreender as possibilidades de a escola se tornar um lugar privilegiado da infância, nos dias de hoje. Para tanto, foram entrevistadas 27 crianças matriculadas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, filhos e filhas da classe trabalhadora. Por meio de tais depoimentos as crianças falaram de si mesmas, bem como de aspectos importantes sobre o tempo e o espaço do brincar no interior da escola pública. Revelaram o quanto a condição social da criança na escola, especialmente no que se refere ao direito de brincar, encontra-se precária, devido às regras da escola e à introjeção de certos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo. Finalmente, conhecer a escola e "ouvir" a criança sobre sua condição social, sua infância e sobre o brincar, resultou em instigantes descobertas e reflexões que podem contribuir com a construção do campo de pesquisa sobre educação e infância no Brasil.

ANEXO 4**Quadros da Análise de Conteúdo**

CATEGORIA A: CRIANÇA

Subcategoria	Autor (a)	Unidade de registro	F reqüência	Subtotal
[A1] Sujeito social, cultural e histórico	GOMEZ (1994)	<p>“O mundo contemporâneo, fortalecido com os novos caminhos pedagógicos, favoreceu a explicitação das concepções de criança, tornando a criança um ser com entidade própria, com uma delimitação etária, convertendo-a em uma preocupação para os adultos. Estes começaram a sentir-se obrigados a reconhecer a existência da criança e a levar em conta suas condições. Sob este contexto, o homem, na busca da superação da dicotomia das tendências pedagógicas anteriores mas sem perder de vista suas contribuições, enfrentou novas propostas dentro do paradigma progressista. Este contempla o mundo como um todo em contínua contradição, onde as desigualdades sociais não são identificadas como um fato natural; muito pelo contrário, como resultado da inserção de um homem concreto em um meio histórico, síntese das múltiplas determinações sócio-econômicas e político-culturais, e em contínuo processo de transformação”. (p. 136)</p> <p>“A análise reveste-se de grande significação, já que propõe mostrar para a criança sua responsabilidade na escolha das alternativas de vida, ampliando suas referências e abrindo-lhes possibilidades para uma maior e melhor compreensão do mundo e dos caminhos a seguir no processo de busca de novas respostas. (...) A concepção de criança que se pode deduzir é a de um ser que se vai reformulando a partir dos limites de classe em que teve que nascer, mas cumprindo um papel histórico que deve ser favorecido pela educação” (p. 137).</p>	2	12
	DRUMOND (1998)	<p>“Entretanto, as crianças das diversas classes sociais têm modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que corresponde a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel que exercem em seu meio social.” (p. 68, 69).</p> <p>“Para Vigotsky, a criança é sujeito social criador e recriador de cultura. Ao mesmo tempo em que a criança é transformada pelos valores culturais de seu ambiente, ela transforma esse ambiente. O conhecimento, portanto, é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos pela coletividade” (p. 89).</p>	2	

[A1] Sujeito social, cultural e histórico	COSTA (2000)	<p>“as crianças são sujeitos sociais” (p. 9).</p> <p>“Como sujeitos da sociedade, as crianças têm suas vidas repletas de acontecimentos e de posicionamentos perante os fatos sociais, sendo um destes, a violência” (p.12).</p> <p>“...sendo importante respeitá-la e considerar seu universo de representações, pois é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico” (p. 24).</p> <p>“Como indivíduos inseridos em uma sociedade, as crianças têm seu papel, estando inseridas em uma diversidade cultural, sendo constituídas e constituintes da cultura” (p.87).</p> <p>“O reconhecimento da criança como sujeito social e histórico é uma concepção surgida na segunda metade do século XX, portanto muito recente” (p.167).</p> <p>“Pensar a criança e as infâncias, implica analisar uma multiplicidade de diferenças como as de classe social, etnia e gênero. Para conhecê-la melhor, é necessário levar em conta suas condições reais de vida, sua origem social, sua cultura, pois é a partir desse contexto determinante que ela constrói suas representações” (p. 167, 168).</p>	5	
	BREGANHOLI (2002)	<p>“o sujeito é o sujeito cotidiano que se concretiza nas coisas do mundo que se expressa e é o sujeito social que se constitui nas relações mediado pelo mundo” (p. 16).</p>	1	
	PINTO (2003)	<p>“como um sujeito social, cultural e histórico que traz consigo “raízes espaço-temporais” desde seu nascimento” (p. 47).</p> <p>“sujeito histórico e social, que produz cultura e que influencia e é influenciado pelo mundo ao seu redor”(p. 80).</p>	2	
[A2] Ator social	COSTA (2000)	<p>“Ressalto que tratar as crianças como atores sociais implica reconhecer suas diferenças e características favorecendo a vivência de uma infância com tratamento adequado” (p. 40).</p>	1	4
	PINTO (2003)	<p>“É necessário reconhecemos as crianças como atores sociais, que têm direito à participação social e a partilhar da decisão de seus mundos de vida” (p. 67).</p> <p>“Sarmiento e Pinto (1997) também defendem que a controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças advém de duas concepções distintas do que se entende por infância: numa, a infância é concebida como categoria social, constituída por atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas. Outra reconhece nas crianças atores sociais como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. Na opinião dos autores, é necessário reconhecemos as crianças como atores sociais, que têm direito à participação social e a partilhar da decisão de seus mundos de vida” (p. 67).</p>	3	

[A3] Sujeito	COSTA (2000)	sujeitos portadores de direitos que são capazes de expressar opiniões, implicando uma ressignificação da infância” (p. 14). “Segundo Martins (1993, p.54) sujeito é o que proclama seus direitos e reconhece seus deveres. É o que se baseia na reciprocidade, na igualdade, como conteúdo de (suas) relações sociais. A fala é um instrumento de direito, uma proclamação: negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade” (p. 14).	2	6
	BREGANHOLI (2002)	“o sujeito é o sujeito cotidiano que se concretiza nas coisas do mundo que se expressa e é o sujeito social que se constitui nas relações mediado pelo mundo” (p. 16).	1	
	FLOR (2003)	“A criança não é, pois, um sujeito do presente, mas sempre do futuro e a infância teria sua finalidade no porvir, não em si mesma” (p. 22). “Sujeito da infância, a criança” (p. 26). [defendendo a expressão cunhada por Walter Benjamin] “como sujeito, como um ser humano de pouca idade” (p. 42). “Compreender a criança como um ser humano com vontades, desejos, tal como nós adultos ” (p. 42).	3	
[A4] correspondente a(o) aluna(o)	GÓMEZ 1994	[Por volta do século XII] “Observa-se a mudança na concepção de criança, deixando de ser pensada como um ser perverso, ao corrigível por meio da força, para ser pensada como um ser educável e que não precisava de tanta severidade na sua orientação, pelo contrário, reconhecendo nela necessidades próprias para o seu desenvolvimento” (p. 94).	1	3
	CORREIA 1995	“ Os alunos muitas vezes restritos à tarefas monótonas, rotineiras dão sentido a sua experiência vivida, elabora do coletivamente um conjunto de rituais que marcam o retorno de certos momentos e significações, ritos sociais. Essas questões exigem um tratamento pedagógico e não o descaso. Não se trata de escolher, privilegiar a vivência ou aprendizado dessa ou daquela dimensão do tempo e pronto” (p. 195).	1	
	ROSSINHOLI (2002)	“Cumpra ainda esclarecer que usei as categorias infância, aluno e criança, importando aqui a criança/aluno ou a infância escolarizada, e não a criança ou a infância enquanto categoria meramente biológica” (p. 36)	1	

<p>[A5] Evolução histórica do conceito “criança”</p>	<p>GÓMEZ 1994</p>	<p>[Na obra de Platão “A República” constata-se que] “A criança era um ser importante, sempre e quando socialmente fosse permitido; do contrário, a sociedade não se comprometia com a sua sustentação, ainda menos a dar-lhe um nome reconhecido.” (p. 41). “Segundo DeMause (1982), os séculos XIV ao XVII podem ser caracterizados como uma etapa de maior ambivalência em relação à vida da criança. A criança era considerada um objeto maleável, capaz de ser moldado como um pedaço de barro ou madeira, a quem tinha que se dar forma” (p. 98). [Um estudo sobre a Itália urbana, por volta do século XVI evidenciar que] “como na época do renascimento, os pedagogos e intelectuais, baseados na experiência mais que em conhecimentos teóricos, tendiam a conduzir e a interatuar com a ética dos estudiosos humanistas ao reconhecer a dignidade e a individualidade da criança, sublinhando o raciocínio e a persuasão e não a força como método mais eficaz e respeitando as inclinações e atitudes da criança quando se tratava de determinar sua vocação” (p. 104). [Na modernidade] “a criança continuava contando pouco, sendo seu estado uma etapa suportável, ao invés de ser agradável. Assim, os adultos socialmente considerados colocavam as crianças nos últimos degraus da escala social. Ressalta-se apesar da criança ter sido classificada na escala inferior, contraditoriamente, tinha-se uma tendência a trata-la como neutra, seja quanto aos sexo (nem homem nem mulher) seja no aspecto moral (nem boa nem má), seja ainda, na relação com os adultos (sendo considerada ora adulto, ora não, dependendo da conveniência dos próprios adultos)” (p. 107).</p>	<p>4</p>	<p>4</p>
<p>[A6] Identidade orientada pelo adulto</p>	<p>GÓMEZ 1994</p>	<p>“Precisa-se entender as múltiplas relações que envolvem a criança como uma identidade passível de ser estudada e orientada de forma mais específica. Em lugar de indeterminação quando incorporada ao adulto, um ser em construção, nascendo culturalmente rica pelo acervo a apreender, porém virgem de conteúdos próprios, iniciando seu processo de formação, o que implica uma necessidade maior de condução, demandando uma série de condições, inicialmente para sobreviver e posteriormete para desenvolver maiores possibilidade de atuar frente ao mundo que a rodeia, apropriando-se dele, no processo de socialização, incorporando a cultura do adulto, mas fazendo-se necessário a sua superação.” (p. 125).</p>	<p>1</p>	<p>3</p>

[A6] Identidade orientada pelo adulto	DRUMOND (1998)	“os aspectos comuns encontrados nas representações sociais dos pais e professores sobre a infância [utilizado aqui como sinônimo de criança] são os seguintes: - a criança é vista como um ser feliz e alegre e está relacionada com a esperança e o futuro; - as representações sociais dos adultos (pais e professores) refletem uma imagem contraditória acerca da infância, conforme a infância estudada por Charlot (1986); - os adultos são responsáveis pela criança, tanto com relação à atenção e satisfação das necessidades materiais como das afetivas e espirituais ; - a criança é centrada, principalmente, em suas necessidades materiais imediatas, que devem ser atendidas pelos adultos ; - a criança expressa sentimentos e afetos apenas quando suas necessidades são satisfeitas ou não são satisfeitas; - a criança não tem como centro de preocupação o futuro, o destino, as outras pessoas ou os problemas, porque é voltada, principalmente, para o momento presente e imediato; - a criança é vista, principalmente, como objeto das ações do adulto e não como sujeito autônomo com desenvolvimento próprio” (p. 171).	1	
	BREGANHOLI (2002)	“Ser criança é ter comportamentos inadequados e, portanto, se por trás da prática educativa está a socialização, isto significa que o sentido está em fazer com que as crianças tornem-se adultos. Ou, talvez, educar seja um processo de tensão, onde há de um lado a criança com suas vontades impulsivas e, do outro, o adulto ensinando o que é preciso fazer para viver em sociedade” (p. 122).	1	

CATEGORIA B: INFÂNCIA

Subcategoria	Autor (a)	Unidade de registro	F reqüência	Subtotal
[B1] Período da vida	CORREIA (1995)	“ este período da vida é menos específico e mais plural do que a escola pensa” (p. 102). “a história da infância nos mostra como esse tempo foi sendo constituído. A infância enquanto tempo de formação vai sendo redefinido e alargado historicamente” (p. 207).	02	13
	DRUMOND (1998)	“A partir do século XVIII, a presença da criança junto aos adultos, que era normalmente admitida, começou a ser questionada por grupos de moralistas e religiosos. Interessados em preservar a moralidade, progressivamente, foram proibidos os jogos considerados inadequados e recomendados aqueles tidos como bons, estabelecendo com isso, a intenção de educar e moralizar a infância, que passou a ser considerada um período da vida diferenciado do mundo adulto ” (p. 33). “A infância é o período da vida em que o homem está exposto a todos os perigos, mas ao mesmo tempo aberto a todas as influências protetoras e formadoras” (p. 80).	02	
	ROSSINHOLI (2002)	“A infância, que segundo Ariès (1981, p. 29-49) é “uma idade da vida ”, tem início no nascimento do “filhote do homem”, mas não é possível utilizar um único critério, como o biológico, para demarcar o seu término. Isto tem a ver com construções sociais ou históricas, isto é, “idades da vida” ou etapas de vida dizem respeito também a funções sociais.” (p. 36). “Basicamente, a infância tem sido caracterizada desde a modernidade européia, como um tempo de dependência (aos adultos e às instituições)” (p. 36).	02	

<p>[B1] Período da vida</p>	<p>FLOR (2003)</p>	<p>“O que é infância? Inicialmente, poder-se-ia dizer que trata-se de uma obviedade: “Estado ou período em que se é criança” (citando Luft) ou “Período da vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade” (citando Aurélio). (p. 20).</p> <p>“Poderia-se supor que a infância, se a compreendermos como um tempo da vida humana, um artefato biológico, tal qual os dicionários, estaria presente em toda a história da humanidade. Mas seria esta uma afirmação possível? A indissociabilidade entre infância e criança, que as definições acima indicam, é real, permanente? Aqui, já se depara com algumas das muitas interrogações que vem se fazendo sobre a infância, e que começam a lhe atribuir uma complexidade maior, que a livra da obviedade” (p. 21).</p> <p>“Ao mesmo tempo, a assertativa indica que “as sociedades destinam diferentes papéis e atitudes para este tempo da vida humana”, evidenciando, pois, o caráter histórico da infância. Trata-se da compreensão de que a infância é uma invenção humana, histórica e, portanto, mutável” (p.21).</p> <p>“É a primeira “idade da vida”. É o momento de construção de um adulto, através da lenta inculcação de valores, comportamentos e práticas. É a moldagem do futuro adulto. As sociedades destinam diferentes papéis e atitudes para esse “início da vida”.” (citando Renk, p. 22).</p> <p>“Assim, é que “infância” comporta muitos significados acumulados pela história humana. Pode ser, segundo a etimologia da palavra, um período de “ausência de fala”; pode ser a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida; pode ser o próprio período de vida compreendido entre 0 e 7 anos de idade; pode ser “o tempo de moldagem do futuro adulto.” Isto porque os vários significados sociais impostos à infância, não desapareceram no tempo a medida que outros significados iam surgindo. Eles permaneceram misturados, dando origem ao presente, se refazendo no presente e se naturalizando, se cristalizando” (p. 24).</p>	<p>07</p>	
---------------------------------	------------------------	---	-----------	--

[B2] Construção social, histórica e cultural	GÓMEZ (1994)	“As diferentes concepções de infância surgiram no momento em que o homem começou a dividir-se. Assim, tem-se uma relação direta entre a divisão socioeconômica, sexual, cultural e as diferentes concepções que foram aparecendo. Uma das primeiras concepções que marcaram a vida da criança, além da sócio-econômica, foi a sexual que deixou a menina me inferioridade de condições. Igualmente com o desenvolvimento das grandes urbes, as crianças do setor rural permaneceram tidas como inferiores. O aparecimento da educação escolar significou uma desvantagem para as crianças marginalizadas desta possibilidade. Desta forma, desenvolveu-se as múltiplas concepções que levaram a discriminar o comportamento e a orientação das crianças” (p. 129).	1	21
	DRUMOND (1998)	“O conceito de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos possui um caráter histórico e social. A percepção da infância surge juntamente com o sentimento de família, com a proclamação da escola moderna e com a divisão da sociedade em classes” (p. 34). “Entretanto, uma sociedade marcada por desigualdades econômicas e sociais, apresenta concepções e expectativas contraditórias sobre a infância. As diferentes classes sociais apresentam diferentes formas de compreender e educar a criança, à medida que as crianças desempenham papéis diferenciados em função das condições reais da classe social a qual pertencem” (p. 38, 39). “As características da infância são social, cultural e historicamente definidas. As representações da infância não se separam dos modelos de homem, das ideologias e dos projetos de sociedade. As representações da infância sofrem variações ou modificam-se nos diferentes contextos sócio-culturais.” (p. 42). “Numa sociedade marcada por contradições econômicas e sociais, é também contraditória a representação da infância no imaginário da sociedade brasileira. Ora se reconhece a particularidade infantil e o direito de ser criança, ora é oferecido o trabalho em detrimento da escola, do lazer e da brincadeira” (p. 43). “O conceito de infância é determinado, historicamente, pelas modificações nas formas de organização social. A forma de organização da sociedade institui diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. (p. 68).	5	
	COSTA (2000)	“O tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estão intimamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história ” (p.26)	1	

[B2] Construção social, histórica e cultural	BREGANHOLI (2002)	<p>“A questão central nestes estudos [dos pressupostos teóricos que embasam a pesquisa] consiste em abordar infância como uma categoria que apresenta distinções internas, fortemente marcada por gênero” (p. 12).</p> <p>“A reconstituição histórica do conceito infância indica que sua pluralidade está associada aos processos de socialização que marcam o convívio em grupo, a inserção dos indivíduos. Por sua vez, os processos de socialização podem ser distintos nos diferentes contextos” (p. 25).</p> <p>“a visão e o tratamento dado à infância varia, agora não só entre os grupos sociais, mas também de uma geração a outra” (p. 27).</p>	3	
	ROSSINHOLI (2002)	<p>“O conceito de infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica. E como tudo que é histórico é resultado de uma construção dos homens, tem uma temporalidade própria e resulta de uma série de ações humanas que podem ser apreendidas por meio da análise” (p. 24).</p> <p>“[Tecendo um comentário a respeito das teses de Ariès e Postman a autora argumenta:] São relevantes, do meu ponto de vista, as reflexões tanto sobre o início quanto sobre o fim da infância, pois tanto um quanto outro, tudo aquilo que caracteriza sua datação e sua temporalidade reforçam o pressuposto da construção social da infância, do caráter histórico dessa categoria ou conceito, da sua não-naturalização. E, se, é uma construção histórica, participa, portanto, da teia das relações sociais de seu tempo” (p. 25).</p>	4	

[B2] Construção social, histórica e cultural	FLOR (2003)	<p>“Hoje, este conceito guarda tanto as esperanças quanto as misérias dos nossos tempos. No Brasil, a infância ocupa tanto um espaço central nos discursos e projetos políticos, quanto também expressa o caráter mais perverso da exclusão social, sendo usurpada de um contingente sempre maior de crianças que vivem às margens da sociedade” (p. 1).</p> <p>“Ao mesmo tempo, a assertativa indica que “as sociedades destinam diferentes papéis e atitudes para este tempo da vida humana”, evidenciando, pois, o caráter histórico da infância. Trata-se da compreensão de que a infância é uma invenção humana, histórica e, portanto, mutável” (p.21).</p> <p>“Trata-se de momentos históricos distintos que permitiram a possibilidade de pensar a infância de uma forma específica. Este, portanto, parece ser o primeiro consenso que se confirma em torno da infância: seu caráter histórico e cultural” (p. 23).</p> <p>“Como produção social, a infância precisa ser compreendida como a condição social da criança na sociedade e a criança como um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando (citando Pereira). (p. 26).</p> <p>“Se pensarmos na infância como um tempo biológico, naturalizado, isto é, dado indiscriminadamente a todo ser humano, parece um equívoco perguntar o que é infância, uma vez que ela “é”. Mas ao tomar a infância como um artefato cultural, como a condição social do sujeito criança, as possibilidades se abrem” (p. 41).</p>	5	
	PINTO (2003)	<p>“Conforme Sarmento e Pinto (1997), o que se define como tempo de infância varia entre diferentes sociedades, culturas e comunidades, dependendo, também, da estratificação social. Pode variar, ainda, dependendo da duração histórica e da definição institucional da infância dominante em determinada época. Além disso, a luta pelo estabelecimento dos limites da infância faz parte do seu processo de construção cultural” (p. 69, 70).</p>	2	

[B3] Condição social da criança	COSTA (2000)	"A infância deve ser considerada uma condição do ser criança, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo de representações, pois é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico" (p. 24).	1	7
	FLOR (2003)	"Como produção social, a infância precisa ser compreendida como a condição social da criança na sociedade e a criança como um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando (citando Pereira). (p. 26). Mas ao tomar a infância como um artefato cultural, como a condição social do sujeito criança , as possibilidades se abrem" (p. 41). "Pensar a infância como uma condição social e as crianças como sujeitos históricos, implica virar de ponta a cabeça a experiência educativa do nosso século: substituir a prática do formar o sujeito do futuro por uma outra que aposte na originalidade do aprendizado infantil" (p. 42).	3	
	PINTO (2003)	"Este trabalho trata sobre a condição social da criança em nossa sociedade, mais especificamente, sobre a condição do brincar no interior de uma escola pública, entendendo o brincar no seu sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana e um direito social da criança." (p.10). "Finalmente, um Projeto de Pesquisa: "O que pensam, sentem, dizem e escrevem as crianças das séries iniciais", com a intenção de analisar as representações sociais das crianças sobre sua condição social . É importante observar que todas estas propostas buscam rever a Escola na perspectiva da infância, como lugar privilegiado da criança nos nossos tempos (p. 124). "Conhecer a Escola e "ouvir" a criança sobre sua condição social , sua infância, sobre o "brincar", resulta em instigantes descobertas e reflexões que, obviamente, não se esgotam neste trabalho" (p. 163)	3	

CATEGORIA C: ESCOLA

Subcategoria	Autor (a)	Unidade de registro	F reqüência	Subtotal
[C1] Lugar de socialização (Preparar as crianças para a vida em sociedade / aprendizagem social)	GÓMEZ (1994)	"No século XIX, a educação da criança não consistiu em dominar a vontade e o espírito da criança, mas em formá-lo. Preocupa a melhor forma de guia-lo pelo bom caminho, ensinando-a a adaptar-se ao meio, socializando-a de forma predeterminada" (p. 125).	1	12
	CORREIA (1995)	"diferentemente de outros lugares e tempos vividos, têm seus significados tratados "pedagogicamente" ou intencionalmente ordenados para finalidades específicas de socialização e formação" (p.15 e 16). "Tanto a Sociologia quanto a História da Educação destacaram, nas décadas de 60 e 70, o papel da instituição escolar enquanto tempo e espaço de socialização e reprodução dos valores sociais. Na maioria das análises da época, a escola aparece como uma das instituições mais eficazes na produção da nova concepção e disciplina do tempo" (p.20). "A própria história da escola enquanto instituição caminhou na direção de ser um espaço de socialização total . A Sociologia Clássica destaca essa função socializadora que a nossa escola foi perdendo, historicamente" (p.101).	4	
	DRUMOND (1998)	"A escola representa na sociedade moderna um meio educativo necessário, distinto do âmbito familiar e da sociedade mais ampla, que tem o fim de preparar as crianças para a vida social . A escola representa, pelo menos nas sociedades industriais, a única via de aprendizagem social destinada à inserção dos indivíduos nos meios de produção" (p. 76).	2	
	BREGANHOLI (2002)	" <i>Família e escola</i> , identificados como principais espaços socializadores das crianças , são discutidos enquanto categorias históricas e culturais. As relações entre os indivíduos, que se firmam nestes espaços, realizam-se com base nas noções desenvolvidas acerca das posições ocupadas por cada membro, onde são socializados para desempenharem os diferentes papéis" (p.12). "Enquanto instituição da história ocidental, a escola emerge nas sociedades complexas como um espaço que pudesse preparar os indivíduos para o trabalho e para a vida pública . Esta proposição, analisada sob a perspectiva de uma sociedade burguesa e conservadora, atribui à escola a função de garantir a sobrevivência desta sociedade" (p. 14). "As perguntas elaboradas a fim de discutir a visão apresentada pelas crianças acerca da escola, tratam o assunto de forma mais abrangente, sobre a função social da escola. As crianças fizeram referências aos aspectos de aprendizagem, da condição do trabalho e da escola como espaço de inserção social " (p. 130, 131).	3	

<p>[C1]</p> <p>Lugar de socialização</p>	<p>PINTO (2003)</p>	<p>“A escola [de acordo com o discurso governamental, presente em textos legais, identificados pela autora] teria como função capacitar tecnicamente e comportamentalmente o homem para sua inserção no mundo do trabalho. Desta forma, estaria deixando de lado a formação do homem político, crítico, capaz de participar das transformações da sociedade vigente” (p. 14).</p> <p>“A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista em sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância” (p. 23).</p>	<p>2</p>	
---	-------------------------	---	----------	--

[C2] Espaço social de instrução e formação	GÓMEZ (1994)	[Ao tratar dos elementos históricos sobre a delimitação da educação para o povo no século XVIII destaca:] “A escola, banida de todos os seus poderes para comandar a educação das crianças, converteu-se no instrumento de doutrinação dentro do maior disciplinamento de higiene e moral , não distinguindo-se do quartel militar, já que pouco se ocupou com os conteúdos acadêmicos, mas sim em desenvolver as habilidades necessárias para fazer do aluno um bom assalariado dentro da maior regularidade” (p. 123)	1	14
	DRUMOND (1998)	“com a expansão do sistema capitalista, a escola tomou para si a responsabilidade de preparar as pessoas para as relações sociais de produção. Exerce o papel de preparar as novas gerações para o mercado de trabalho, com o objetivo de transmitir, além da instrução, o hábito da disciplina , da assiduidade, da eficiência e da competência” (citando Enguita, p. 76)	01	
	COSTA (2000)	“Na perspectiva de sua função original, a instituição escolar constitui um espaço social no qual rituais repetitivos, resultados homogêneos e linguagens massificadas compõe um quadro de estratégias que aperfeiçoando-se, nos últimos três ou quatro séculos, objetivou: disciplinar atitudes, ordenar comportamentos e unificar linguagens ” (p. 82) “a educação passou a exercer o importante papel de vencer a barbárie, constituir um novo cidadão, disciplinando-o , civilizando-o” (p. 83).	3	
	BREGANHOLI (2002)	“Enquanto espaços formadores, a escola diferencia-se da família por lidar com conteúdos sistematizados, mas ambos buscam inserir as crianças em comportamentos considerados adequados para o convívio social , tendo principalmente o adulto como mediador nestas aprendizagens” (p. 73).	1	
	ROSSINHOLI (2002)	“uma escola que instrui e que forma , que ensina conhecimentos mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas (construtivas, mas por isso mesmo produtoras de novos comportamentos). Mas, sobretudo, uma escola que reorganiza – racionalizando-as – suas próprias finalidades e seus meios específicos. (citando Cambi (1999) p. 28) “A escola moderna instrui e forma articulada em torno da didática, de padrões racionais para a aprendizagem dos vários saberes, e da disciplina que conforma novos comportamentos sociais . (...) A escola como lugar de moralização da infância através da disciplina e da racionalidade ” (p. 63).	3	

[C2] Espaço social de instrução e formação	FLOR (2003)	<p>“A partir do momento em que a escola configura-se em um lugar específico para educar a infância, começa a se estruturar todo um conjunto de normas, regras e princípios que definirão seu funcionamento e a educação das crianças que a freqüentam” (p. 5).</p> <p>“Gradativamente a criança passa a ser o porvir desse novo homem e os métodos de instrução passam a centrar-se na conformação da infância: na lenta e profunda transformação deste sujeito num homem adulto, sacrificando sua finalidade presente”</p> <p>“Entretanto, se a escola assume esse caráter disciplinador e homogeneizador, ela permanece como uma produção da modernidade, como uma invenção humana, e como tal guarda em si a conformação, mas também a possibilidade de emancipação do homem... Guarda a possibilidade de educação contra a barbárie, ainda que a barbárie habite suas paredes” (p. 6).</p>	3	
	PINTO (2003)	<p>“historicamente o surgimento da escola moderna vincula-se aos ideais burgueses que promoveram uma revolução na educação e na pedagogia, redefinindo a função da escola como controladora e conformadora social” (p. 38).</p> <p>“Tanto o tempo quanto o espaço [escolares] foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias” (p.52).</p>	2	
[C3] Mediadora da cultura / memória coletiva	CORREIA (1995)	<p>“instituição mediadora de práticas culturais” (p. 29).</p> <p>“A escola é uma instituição que ainda educa a memória através dos recursos mais tradicionais perpetuados em todas as culturas” (p.116).</p> <p>“A escola é determinante na produção das lembranças e no processo de recordação” (p.117).</p> <p>“Nas sociedades modernas, a escola se destaca pelo seu caráter técnico, ritual, institucionalizado de educar a memória coletiva mais do que as memórias individuais. Para estas o aluno não encontra espaço” (p.118)</p> <p>“A escola continua sendo uma celebração secularizada do passado.(...) A escola continua a tradição que foi e ainda é tão forte em instituições como as igrejas, as sinagogas: a tradição de cultivar a memória, de construir as identidades – judaica, cristã, cidadão revolucionária, nacional – através de culto ao tempo passado” (p. 144).</p> <p>“As crianças seguem com suas “caixinhas de surpresas” e é a escola, desde as suas origens, a instituição social mais visível de evocação do passado. As representações mentais, simbólicas, culturais e materiais das paixões, dos acontecimentos que nos ligam ao longo dos tempos às outras pessoas, contextos e símbolos são, sem sombra de dúvida, transmitidas culturalmente. As vivências escolares, a capacidade humana para pensar, memorizar, sentir, criar e trabalhar... estão fortemente vinculadas aos componentes subjetivos e objetivos da memória. Ao lembrar há uma recuperação do tempo que correu e que deixou marcas, pontos fortes na memória pessoal, social, familiar e grupal” (p.186).</p>	13	18

<p>[C3]</p> <p>Med</p> <p>adora</p> <p>da cultura / memória coletiva</p>	<p>CORREIA (1995)</p>	<p>Todas as tentativas de converter a experiência escolar num contexto de apreensão lógica, metódica de habilidades e saberes frente ao futuro – apreender para a vida, o trabalho, a cidadania, não conseguiram descolar a escola dessa função de cultivar a memória do passado. Essas funções essenciais à formação da identidade individual ou coletiva parecem inerentes à instituição como a família, as igrejas, as escolas” (p. 190)</p> <p>Ela em seu “tradicionalismo” não abandonou o que a constituiu em suas origens mais remotas: cultivar a consciência, o sentimento do passado, da tradição histórica. (...) A escola não conseguiu fugir a esse papel que traz como marca de origem, como expressão digital. Poderá sim recupera-lo, abrir maiores espaços no cultivo do passado público e privado, trata-lo com maior competência e sobretudo democratiza-lo para que minorias não monopolizem a memória social e com ela destruam as identidades ou as enfraqueçam. Na luta pela dominação da recordação e da tradição histórica, a escola pode cumprir um papel relevante não abandonando, antes retomando, o peso político e cultural do cultivo da memória do passado tanto coletivo quanto individual. A escola não pode abandonar a força do simbólico, a força da imagem. Todos os nossos sentidos podem despertar lembranças e emoções e é a escola, nas suas origens, uma das instituições mais visíveis da evocação do passado” (p.192).</p> <p>“...a escola termina sendo uma experiência social e cultural rica, solta e complexa” (p. 193).</p> <p>“Ela (a escola) é uma experiência social e cultural que junta sonhos antigos e utopias. E a riqueza da vivência escolar está muito mais nessa experiência (enquanto instituição social e cultural) do que como transmissora de saberes” (p. 195).</p> <p>“A escola trabalha no seu cotidiano a formação cultural do tempo e este torna-se um dos eixos centrais na estruturação do sistema escolar” (p. 201).</p>		
	<p>COSTA (2000)</p>	<p>“A educação e a escola são integrantes de uma ordem civilizadora em desenvolvimento na sociedade e se configuram como processos sociais e políticos necessários. Tratam de retransmitir uma cultura científica, histórica e selecionada por “especialistas”, convictos de que os sujeitos se tornarão melhores e mais cultos, caso consigam provar que apreenderam esses conhecimentos avaliados por meio de mecanismos variados.” (citando Pooli, p. 83).</p> <p>“Hoje a escola tem como desafio, além de cumprir o papel de transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade, promover a formação da cidadania, constituir-se um espaço de construção do conhecimento e de respeito à cultura, com todas as suas singularidades e pluralidades. Os desafios que se apresentam à escola hoje, surgem, não só devido àquilo que não conseguiu cumprir, mas também às novas e diferentes transformações que estão se operando na sociedade atual” (p. 84)</p>	<p>3</p>	

[C3] Med iadora da cultura / memória coletiva	BREGANHOLI (2002)	[historicamente] “a instituição escolar manteve-se como portadora de uma cultura hegemônica ” (p.153).	1	
	PINTO (2003)	“A escola não surgiu apenas com a função de moldar os indivíduos para o trabalho, mas sim com a função de transmitir conteúdos culturais , estes autores revelam que esta instituição foi utilizada para tal fim” (p. 52)	1	

[C4] Produção e Contradição Social	CORREIA (1995)	<p>“Aponto ainda que a escola é uma invenção social que tem sérias conseqüências na produção e reprodução cultural e social da consciência temporal. Daí a categoria tempo estar presente em recentes análises sobre a reconstrução da história da instituição escolar” (p.12).</p> <p>“Durante as décadas de 70 e 80 tanto as teorias da reprodução quanto as teorias da resistência encontraram na categoria tempo um dos campos mais fecundos para sua comprovação. As primeiras destacando que a reprodução da nova ética do tempo passou a ser uma das funções sociais da escola moderna. As segundas, reagindo a esse caráter reprodutor e mecânico da escola, não deixaram de ver no próprio tempo uma das áreas de resistência do trabalhador-estudante” (p. 21).</p> <p>“As pesquisas desses autores [Petitat e Arroyo] nos mostram que a instituição escolar vai sendo moldada para dar conta das novas questões postas na produção do social. A essas questões postas se colocam novas concepções pedagógicas. Concepções que vão destacar a própria organização dos educandários como componente central dos processos educativos e dos processos constituintes de novas categorias sociais” (p. 43).</p> <p>“Na realidade, a educação escolar termina se afirmando como uma instituição muito mais colada ao chão da reprodução social ou na produção de novos tempos e espaços para preencher os vazios sócio-culturais demandados pelas transformações sociais” (p. 207).</p>	4	8
	COSTA (2000)	“a importância desse espaço é fundamental enquanto viabilizador da intervenção, isto é, o espaço da produção e reprodução do sujeito social informado pode também ser o espaço da transformação desse sujeito e do meio em que vive, considerando a pluralidade das formas e escolhas que fazemos ou somos coagidos a aceitar” (p. 84).	1	
	FLOR (2003)	“ela permanece como uma produção da modernidade, como uma invenção humana, e como tal guarda em si a conformação, mas também a possibilidade de emancipação do homem ” (p. 6).	1	
	PINTO (2003)	<p>“A escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. Mas assim como na sociedade capitalista, no interior da escola pública, as contradições estão presentes, e assim como as práticas ali desenvolvidas são influenciadas pela sociedade, também podem influenciar as práticas sociais estabelecidas no seu exterior. É neste sentido que as dificuldades e possibilidades de a escola pública vir a se tornar um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos” (p.24).</p> <p>“organização social complexa, que sintetiza e traduz as relações de poder da sociedade capitalista” (p. 72,73).</p>	2	

[C5] Espaço democratizador e de exercício da cidadania	DRUMOND (1998)	“Na sociedade atual, a conquista da cidadania infantil passa pela necessidade de afastar a criança do trabalho, considerado uma exploração, para que todas as crianças, independentemente da classe social, possam frequentar a escola ” (p. 162).	1	5
	COSTA (2000)	“O espaço educativo da escola deve ser um lugar de busca para mudanças , onde os educadores oportunizem, através do diálogo, as manifestações dos anseios, desejos, curiosidades, preocupações e angústias dos sujeitos nela envolvidos. Essa prática faz parte do processo democratizador, onde todos, com suas diferentes culturas, devem ter acesso a novos conhecimentos e manifestar os já construídos ; desafiar os educandos a perceberem o mundo e a possibilidade de ele ser reinventado, democratizando o espaço escolar e realizando o exercício da cidadania, o que significa ampliar a possibilidade de democratização da sociedade ” (p. 58) “mesmo que a escola não seja a alavanca da transformação social, crença um tanto quanto ingênua, ela pode ter um papel importante para a consolidação de uma sociedade democrática ” (p. 86). Ao tratar da proposta de Ciclos de Formação a autora aponta que esta sugere “uma reformulação do tempo e do espaço educativo , o que teoricamente se apresenta como uma alternativa coerente e fundamentada, para tornarmos a escola um espaço de possibilidades às camadas populares, um espaço de construção da cidadania , de indivíduos que desde cedo são excluídos de muitas formas da sociedade” (p. 108).	4	
[C6] Vivência espaço-temporal singular; organizadora do tempo	CORREIA (1995)	“Thompson destaca a escola como uma das instituições que mais colaborou na mudança interior na compreensão e vivência organizada do tempo . O aprendizado da nova cultura popular do tempo, além da fábrica, foi institucionalizado na escola; há uma outra instituição externa à fábrica cujo auxílio teria de ser pedido para se inculcar a noção de ‘economia de tempo’- a escola. Clayton recomendava que as escolas ensinassem ofícios, frugalidade, ordem e pontualidade: os escolares são obrigados a levantar-se cedo e a observar horários com grande pontualidade” (p.34). “...instituição escolar organizadora tanto dos tempos do educando quanto, e fundamentalmente, dos tempos do educador ” (p.40). “... a escola como organizadora de tempos. Nas várias formas de organização do trabalho escolar, organizar trabalho significa organizar tempos” (p. 65). “A escola é antes de tudo a organização pedagógica de tempos – o tempo social da infância e da juventude ” (p. 66). “O tempo de escola aparecerá como um momento em si, que apenas tem sentido enquanto é vivido como momento escolar e que pouco tem a ver com outros momentos, da família, da rua, da fábrica, da sobrevivência . A existência dos setores populares já é fragmentada e a escola pouco vem contribuindo para amarrar esses recortes e permitir uma experiência temporal mais totalizante, mais matizada” (p.99).	5	5

CATEGORIA D: RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ESCOLA – CRIANÇA – INFÂNCIA

Subcategoria	Autor (a)	Unidade de registro	Frequência	Subtotal
[D1] Relação escola – criança	CORREIA (1995)	<p>“A primeira coisa que identifica uma criança ou jovem, que lhe dá cidadania, depois de seu nome é se está estudando, onde ou como vão os estudos. (...) A escola passa a ser concebida nas representações coletivas e individuais como a única coisa séria que existe nesse eixo temporal de sua vida: o restante e brinquedo, o privado, o trivial – o tempo perdido, desperdiçado, que a escola procura invadir, preenchendo com os seus <i>deveres de casa</i>”(p.37).</p> <p>“A escola é a primeira instituição a que se incorporam as crianças. A escolarização – o tempo escolar – representa seu primeiro contato com uma instituição formal, especializada e/ou burocratizada – com uma organização de tempos. É curioso notar como a escola marca tempos de vida, organiza tempos. São quase que globais/totalizantes as marcas da organização do tempo escolar sobre o conjunto dos outros tempos sociais e históricos” (p. 47).</p> <p>“Caminhamos para uma organização escolar mais flexível, menos recortada e mais conectada com as dimensões sociais, políticas e culturais das crianças. “Desgradear a escola” para permitir que novas dimensões da experiência humana encontrem legitimidade nos seus espaços e nos seus tempos, é uma proposta que trará conseqüências na vivência e consciência temporal dos educandos” (p.102).</p> <p>“A escola deve ser um espaço de experiências totalizadoras onde a criança amplie suas referências de mundo. Sem o desenvolvimento e refinamento dos sentidos e das linguagens humanas, o homem não se humaniza.(...) e a riqueza da vivência escolar está muito mais nessa experiência ritualística da formação humana (enquanto instituição social e cultural) do que como transmissora de saberes” (p.144).</p> <p>“Os alunos muitas vezes restritos à tarefas monótonas, rotineiras dão sentido a sua experiência vivida, elaborado coletivamente um conjunto de rituais que marcam o retorno de certos momentos e significações, ritos sociais. Essas questões exigem um tratamento pedagógico e não o descaso. Não se trata de escolher, privilegiar a vivência ou aprendizado dessa ou daquela dimensão do tempo e pronto. A escola vive o presente, o passado e projeta o futuro ao mesmo tempo. Por ela perpassa concepções utópicas, míticas, físicas, místicas do passado, ao mesmo tempo que trabalha uma visão futurista.” (p. 195).</p>	06	20

<p>[D1]</p> <p>Relação escola – criança (aluno/aluna do ensino fundamental)</p>	<p>DRUMOND (1998)</p>	<p>“Com a percepção da particularidade infantil, que veio particularizar a criança em relação ao adulto, passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que antes de deixá-la unir-se aos adultos, era preciso submetê-la a um regime especial: a escola. Esta viria preparar as crianças e jovens para no futuro se integrarem ao mundo dos adultos” (p.76).</p> <p>“Apesar das diferenças estabelecidas em relação à escolarização das crianças das diferentes classes sociais, se quer fazer acreditar que a educação é a mesma para todos os seguimentos sociais. Da mesma forma, ao se tratar da infância se fala de uma infância única e universal, quando na verdade a criança assume valores diferentes que dependem da classe social a qual pertence” (p.78).</p> <p>[De acordo com as entrevistas realizadas pela autora com professores e pais, destaca-se] “Entre as atividades que a criança deve desenvolver, está a escola como a principal delas. A condição infantil está associada à escolar, pois na escola a criança estuda, aprende, se desenvolve e pode conviver com outras crianças” (p. 161).</p>	<p>03</p>	
--	---------------------------	---	-----------	--

[D1] Relação escola – criança	COSTA (2000)	<p>“A escola, que muito fala e pouco ouve, consolidou suas práticas ao longo da história sem saber escutar as crianças. As práticas escolares não as percebem como indivíduos com opiniões próprias e contribuições a dar, pouco valorizando as capacidades de criação e recriação de suas realidades, suas produções e culturas. Chegamos ao final do milênio podendo encontrar algumas experiências que procuraram e outras que buscam (re)constituir a escola, pensando-a como espaço educativo de possibilidades, de criação e também de escuta.” (p.13).</p> <p>“O trabalho pedagógico na escola deve estar comprometido com as transformações necessárias para que a sociedade se torne mais democrática. Se reconhecermos que a escolaridade é um fator importante para o desempenho social e político na vida contemporânea, devemos reorientar a visão que a escola deve ter da criança, percebendo-a como um ator social que vive e tem um papel na sociedade” (p. 39).</p> <p>“Acredito nas possibilidades de a escola comprometer-se com uma prática que oportunize a abertura de espaços para a escuta, em que os educadores procurem ouvir o educando independentemente da faixa etária com que atuam. Seria incoerente trabalhar com uma perspectiva freireana e desacreditar na possibilidade de construir uma prática competente e eficiente nas escolas” (p. 88).</p> <p>“É essencial que a escola oportunize momentos e espaços em que a criança possa falar sobre sua vida, pois conviver com o aluno diariamente não garante ao professor ter conhecimento do que acontece no seu cotidiano: vida e morte, tristezas e alegrias, trabalho e brincadeiras, afetos, negligências e abandonos. Talvez estes momentos e espaços possam ser os únicos ‘sadios’ para refletirem o vivido, quando passam por tantas situações de confronto com os ‘limites da vida’.” (p. 120).</p> <p>“A maioria das crianças entrevistadas, considerou a escola como o que mais gostam no lugar em que moram. Para elas esse espaço não é local somente de aprendizagem, mas também de diversão, brincadeiras e lazer. Todos gostam de brincar na escola durante a semana. Os meninos, especialmente, gostam de jogar bola nas quadras de esporte, também nos finais de semana, quando a escola está fechada. Quando questionadas sobre o que não gostam neste espaço, mencionaram: agressões físicas, brigas, entrada de estranhos e uso de drogas durante o recreio” (p. 139, 140)</p>	03	
	BREGANHOLI (2002)	<p>“Dentro desta perspectiva, de que a unicidade está intimamente relacionada com as possibilidades dadas de determinada época e lugar, toda e qualquer discussão sobre escola deve contemplar uma abordagem voltada para as relações que envolvem indivíduos localizados e em interação com os outros, numa construção permanente e intersubjetiva” (p.23, 24).</p>	01	

[D1] Relação escola – criança	ROSSINHOLI (2002)	<p>“tanto as famílias como as escolas são vistas como estruturas de persuasão – contextos dinâmicos no interior do qual os adultos batalham pelas mentes e corações das crianças” (citando Filkelstein, p.3)</p> <p>“A escola como lugar de infância, ou de vivência da infância, aparece impregnada de saberes aí traduzidos na psicologia, na medicina, na pedagogia e na sua filosofia. Além disso, vemos também as crianças/alunos como objeto de atenção do Estado, através da escola, enquanto força produtiva” (p. 63).</p>	01	
	FLOR (2003)	<p>“A escola é território, onde o poder do adulto sobre a criança, pouco (ou nada) é questionado” (p. 137).</p>	01	
	PINTO (2003)	<p>“A escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. Mas assim como na sociedade capitalista, no interior da escola pública, as contradições estão presentes, e assim como as praticas ali desenvolvidas são influenciadas pela sociedade, também podem influenciar as praticas sociais estabelecidas no seu exterior. É neste sentido que as dificuldades e possibilidades de a escola pública vir a se tornar um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles o brincar. Isso exige por parte desta instituição um comprometimento político-pedagógico com a educação das crianças que a freqüentam, compromisso este pautado no respeito à criança e ao direito da infância” (p. 24).</p> <p>Os tempos e espaços escolares atuais tem demonstrado que “corpo e mente são afastados, e a criança é abandonada para dar lugar ao aluno” (p. 42).</p> <p>“Se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, a organização e a ocupação dos edifícios escolares, para que possamos permitir que seus usuários se apropriem e vivenciem o espaço e as praticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em lugar. Um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. Como nos alerta Viñao Frago, lugar organizado para seres humanos e não para máquinas” (p.64).</p> <p>“A escola como uma organização social complexa, que sintetiza e traduz as relações de poder da sociedade capitalista, envolve as crianças, alunos e alunas do Ensino Fundamental, em uma lógica tão racionalizada e compartimentada que pouco tempo sobra para que elas possam conviver com seus pares sem estar sob a vigilância ou o controle dos adultos” (p. 73).</p>	05	

<p>[D2]</p> <p>Relação escola – infância</p>	<p>CORREIA (1995)</p>	<p>“Na sua evolução histórica, a escola, enquanto Instituição Social, está perpassada por um eixo central, a ocupação organizada de um tempo vazio: o tempo da infância” (p. 12).</p> <p>“A escola irá se estruturando, durante os últimos séculos da modernidade, tendo como espinha dorsal a organização do tempo da infância e da adolescência” (p. 37)</p> <p>“Ariès mostra que a evolução da construção da infância como um período especial está vinculada à história da valorização do matrimônio e da intimidade e também ao surgimento da escola como tempo educativo. A escolarização da educação marca a infância como um tempo especial.” (p.52).</p> <p>“Então, como ocupar esse tempo socialmente vazio da infância? As pesquisas reconstruíram a história da criação das escolas desde o século XVII e mostram como uma das motivações mais constantes tem sido dar conta do vazio em que se reproduzia o tempo da infância. As escolas para crianças pobres (charity schools), para a infância abandonada, os asilos, os orfanatos, os educandários, as colônias agrícolas, as escolas de trabalho, formas diversas de ocupar o tempo vazio da infância pobre, de uma maneira organizada e cronometrada: horas de trabalho, de instrução elementar, de serviços religiosos, de recreios, de descanso...” (p.55)</p> <p>“Era necessário também ocupar o tempo vazio da infância não “perigosa”, da infância “normal”. Importantes estudos sobre o início na Europa dos sistemas nacionais de escolarização coincidem em destacar a preocupação com a ocupação organizada do tempo da infância. Este vai sendo concebido como um período separado da idade adulta, ao qual deveria corresponder uma instituição separada, especializada” (p. 55).</p> <p>E foi assim, dentro de um processo lento, conflitivo e pedagógico que a família moderna, marcada ora por laços de ternura e intimidade que ligam os pais aos filhos, ora por ausências, modificou sua concepção de infância e lhe concedeu uma atenção nova, reconhecendo a escola como um dos lugares privilegiados desse tempo educativo” (p.55).</p> <p>“Ela (escola) não deu conta de ser um tempo pedagógico conforme sonhado e passou a ter que dar conta da reprodução mais imediata do tempo, cada vez mais vazio da infância e da juventude das cidades modernas. Por aí o tempo da escola mostra suas ambigüidades e seus limites no ordenamento social dos indivíduos” (p. 60, 61).</p> <p>“A escola é antes de tudo a organização pedagógica de tempos – o tempo social da infância e da juventude” (p. 66).</p> <p>“...mostraremos como a organização escolar moderna continua dando centralidade à administração do tempo. Os regulamentos, normas, regimentos, decretos, estatutos partem dessa concepção e normatizam uma série de aspectos que caracterizam a infância e o tempo de escola como um período especial separado da vida normal, dos valores, comportamentos e vivências tidas em espaços e tempos não escolares.” (p. 89).</p> <p>“Na análise da parte teórico-história, Petitot, Áries e Enguita nos lembram que a construção da infância passa muito pela construção da criança como escolar. Em outros termos,</p>	<p>17</p>	<p>34</p>
---	-----------------------	---	-----------	------------------

<p>[D2]</p> <p>Relação escola – infância</p>	<p>CORREIA (1995)</p>	<p>significa que a construção histórica da identificação da criança passa muito pela identificação como escolar. A constituição da infância está colada à identificação como escolar, ou seja, a infância como um tempo especial e a escola como o tempo mais próprio e apropriado da infância. Não sendo escolar não vive uma vida normal, digna, mais ainda, nem como cidadão é reconhecido” (p. 89).</p> <p>“Não cabe dentro da escola qualquer manifestação de diálogo corpóreo, feminino versus masculino, como a concepção que se tem da infância é identificada apenas como o escolar, a infância passa a ser assexuada, construída, colada ao escolar” (p. 92).</p> <p>“...um dos dados enfáticos deste processo é como o tempo escolar transforma num centro de orientação dos valores e comportamentos sócio-culturais dos grupos sociais, mais especificamente da infância. O tempo escolar invade outros tempos como deveres de casa, controle de grupos e estudos e “estados” extra-sala de aulas” (p. 92).</p> <p>“O tempo da infância, de proteção, de felicidade, contraposto ao tempo do mergulho na vida, nos seus perigos, lutas e incertezas. O tempo real não é de felicidade, desde a origem dos tempos. Aí estão as estórias que a escola – tempo da infância feliz – transmite para demonstra-lo e tirar da cabeça os sonhos de que existe felicidade lá fora no mergulho da vida adulta e do trabalho” (p.94). “(Tempo de escola) ... apresentado também como a melhor vivência desse tempo ideal” (p.95).</p> <p>“Este período de vida é menos específico e mais plural do que a escola pensa. Não podemos ignorar tempos e experiências demandadas no movimento contraditório e plural de gestação da infância moderna” (p.102).</p> <p>“a escola organiza um dos tempos mais marcantes de nossa vida – o tempo da infância e da juventude” (p.201).</p> <p>“A escola se constitui e vai se afirmando historicamente na sociedade para ocupar o tempo da infância que tinha ficado vazio com o distanciamento desta da produção familiar.</p> <p>Enquanto a infância e a adolescência estavam inseridas no trabalho desde a mais tenra idade e estavam inseridas no conjunto das fases da reprodução social (festas, celebrações, rituais, comemorações, etc) não era necessário deslocá-las para tempos e espaços específicos, como a escola. À medida que a infância e a juventude vão sendo deslocadas na produção social e cultural, a própria sociedade teve que inventar uma instituição que as inserisse num novo tempo. Uma instituição que ocupasse com o mínimo de dignidade e também com certas finalidades (aprendizagem, habilidades, etc) o tempo da infância.</p> <p>“O tempo de escola” adquire um sentido forte porque ele nasce quando a infância fica sem nenhuma ocupação social. Se a escola nasce como organizadora de um tempo, de um tempo específico na nossa vida que vem se alargando cada vez mais (passou da infância para a adolescência e hoje se luta para que atinja a obrigatoriedade escolar até os dezoito anos), é porque a construção histórica da escola, enquanto</p>		
---	---------------------------	--	--	--

[D2] Relação escola – infância	CORREIA (1995)	instituição social, está perpassada por um eixo central, a organização dos tempos, ou melhor, a ocupação organizada de um tempo vazio: o tempo da infância e da juventude” (p. 201, 202).		
	DRUMOND (1998)	“Em cada realidade social, a infância desempenha papéis específicos que dependem do tempo de escolarização , do processo de socialização no interior da família, das atividades cotidianas (jogos, brincadeiras e tarefas), da inserção no processo produtivo, etc.” (p. 42). “Somente na sociedade capitalista a escola adquiriu a importância que conhecemos hoje, quando a condição infantil foi associada à escolar ” (p.70).	02	
	COSTA (2000)	“ O novo olhar dado à infância a leva para um local tido como apropriado, a escola e o colégio, que vai preparar-lhe para a convivência social, e o mais importante, dentro dos padrões morais estabelecidos. É uma concepção que distingue bem essa etapa da idade adulta surgindo apropriada pelo discurso pedagógico, que a foi definindo com o propósito de melhor discipliná-la” (p.28). “ Afirmo a importância de a escola consolidar uma concepção de infância que perceba a criança em um contexto social e econômico, com diferenças, mas como sujeito social, criadora de cultura, capaz de desvelar contradições e representar o real ” (p.84, 85).	02	
	ROSSINHOLI (2002)	“É incontestável que a história descobriu a infância como objeto de estudo e, vinculando o moderno sentimento da infância com a escolarização , a história da criança e a história da educação seguem imbricadas desde então” (p.31). “A materialização desse sentimento [infância] que se deu primeiro na família (que preserva a infância) só se completou com o processo educativo que prepara essa infância para a vida, em conformidade com os padrões e valores sociais e, nesse sentido, o tempo escolar tornou-se cada vez mais um tempo constitutivo da infância ” (p. 36).	01	

[D2] Relação escola – infância	FLOR (2003)	<p><i>“É dessa forma que a moderna concepção de infância está intrinsecamente ligada a instituição escolar. Poderíamos dizer que são feitos “um para o outro”. E é nesta relação que a criança começa ser confundida e identificada como “aluno”. “A modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância, transforma crianças em alunos; gerando sob tal perspectiva uma diferente compreensão do próprio campo do estudo educacional [citando Boto].</i></p> <p>Se a modernidade abre espaço para pensar a especificidade do tempo humano da infância, ao mesmo tempo cria uma identificação que nos impedirá de vê-la como sujeito. Ao “transformar crianças em alunas” a modernidade atribui como legado aos adultos responsáveis pela sua educação, pensar em alunos, não em crianças; pensar em indivíduos não em sujeitos. Mais do que isso, pensar em alunos que serão futuros adultos. A aposta no futuro, futuro terreno, e não no presente que a modernidade vai instaurar, vai nos impedir de enxergar na criança um sujeito do agora” (p. 31).</p> <p>“Enfim, no amálgama de teorias que se transformou a escola pública, a infância, continua ainda hoje, sem voz” (p. 40).</p>	01	
	PINTO (2003)	<p>“É neste sentido que as dificuldades e possibilidades de a escola pública vir a se tornar um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles o brincar. Isso exige por parte desta instituição um comprometimento político-pedagógico com a educação das crianças que a freqüentam, compromisso este pautado no respeito à criança e ao direito da infância” (p. 24).</p> <p>No âmbito escolar “a infância é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximar mais do comportamento adulto e punindo aquelas que se afastam do padrão estabelecido” (citando Lima, p.40).</p> <p>“Se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, a organização e a ocupação dos edifícios escolares, para que possamos permitir que seus usuários se apropriem e vivenciem o espaço e as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em lugar. Um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares” (p. 64).</p>	04	

ANEXO 5

Sumários das dissertações da amostra e autores utilizados para abordagem do tema infância

GÓMEZ (1994)

Localização do tema infância no Sumário:

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	
ESTADOS DE SOBREVIVÊNCIA E SURGIMENTO DE CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	08
Quando a vida era uma prática só	09
Início da reflexão e da regulamentação da prática	11
O homem intencionalmente definindo e delimitando sua prática	14
A educação especializada definindo concepções de criança	21
O Ideal de homem na democracia grega e a construção do cidadão	28
A educação do homem livre	32
O declínio do ideal e as novas tendências orientando a vida do homem	47
Apontando para a identificação das concepções de infância	52
CAPÍTULO II	
IDENTIFICAÇÃO DE PRINCÍPIOS DIFERENCIADORES ORIENTANDO A VIDA DA CRIANÇA	61
Reconhecimento de características de Barbárie na vida da criança	63
O infanticídio	63
O abandono	66
Enfaixamento, crueldade e superstição	69
Comportamento sexual e concepções de infância	71
A busca de novos caminhos na transformação do homem medieval	78
Crenças, ideais e conveniências determinando a realidade da criança	85
Do claustro materno ao claustro social e religioso	97
Uma nova visão de mundo, homem e criança na modernidade	106
A educação burguesa reformulando o sentimento de infância	115
Resistências diante da nascente identidade de infância	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
BIBLIOGRAFIA	139

Referências utilizadas para construção destes capítulos:

- ARIÈS (1981) **História social da criança e da família** N=2
BADINTER (1985) **Um amor conquistado: o mito do amor materno** N=10
BRANDÃO (1988) **O que é educação?** N=2
DEMOUSE (1982) **Historia de la infancia** N=1
ENGUITA (1989) **A face oculta da escola** N=5
LUZURIAGA (1990) **História da Educação e da Pedagogia** N=6
MANACORDA (1987) **Historia de la Educación** N=19
MARX (1973) **Introducción general a la crítica de economía política** N=1
OLIVEIRA (1989) **Infância e Historicidade** N=1
PLATÃO (1973) **A República** N=21
RICHARD E LYMAN **Barbárie y religión: la infancia a fines de la época Romana y comienzos de la edad media** N=12

CORREIA (1995)

Localização do tema infância no Sumário:

AGRADECIMENTOS	07
NOVOS SUJEITOS, NOVAS TEMÁTICAS	10
CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO CULTURAL DO TEMPO.....	14
A centralidade do tempo	16
A produção-reprodução da nova moral do tempo	19
Tempo interior, tempo das coisas	23
O tempo na educação básica	24
CAPÍTULO II – A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO TEMPO	29
As transformações no modo de compreender o tempo	29
A nova instituição para os novos tempos	36
A escola invade outros tempos	47
A construção do tempo da infância	51
O esquadramento do tempo e a educação infanto-juvenil	55
CAPÍTULO III – ESCOLA, ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS	62
O calendário escolar	62
As normas e os regimentos escolares	85
CAPÍTULO IV – AS EXPERIÊNCIAS DO TEMPO NA ESCOLA	93
A experiência temporal idealizada	93
A experiência temporal fragmentada	95
A busca de uma experiência temporal múltipla	102
A memória do passado	103
A educação da memória coletiva	116
O cultivo do passado nos monumentos	126
Tempos felizes	157
Tempo público e tempo privado	166
O vagão da infância	180
O relicário da família	187
Escola síntese de múltiplos tempos	192
Tempo escolar, tempo forte	200
... E OUTROS TEMPOS	209
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	212

Referências utilizadas para construção destes capítulos:

- ARIÈS (1960) **A infância e a vida familiar no antigo regime** N=1
 ARIÈS (1986) **História social da criança e da família** N=7
 BADINTER (1985) **Um amor conquistador: o mito do amor materno** N=1
 LE GOFF (__) **A história nova** N=6
 LLOYDE de MAUSE (1974) **The history of Childhood** N=1
 NORONHA **Um trem de janelas acesas** N=3
 PETITAT (1994) **Produção da escola/ produção da sociedade** N=3
 VALLE (1992) **A gerência do tempo de crianças em idade escolar** N=4

DRUMOND (1998)

Localização do tema infância no Sumário:

ABSTRACT	05
RESUMO	06
INTRODUÇÃO	07
PARTE I	
REFERENCIAL TEÓRICO	12
1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E TEORIAS	13
2 A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA ATRAVÉS DA HISTÓRIA	24
2.1 Na família	24
2.2 Na sociedade brasileira	43
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO	68
3.1 O desenvolvimento infantil nas teorias pedagógicas	82
3.2 A criança nas teorias de fracasso escolar	92
PARTE II	
A PESQUISA EMPÍRICA	101
4 MATERIAL E MÉTODOS	102
4.1 Caracterização do contexto	102
4.2 Caracterização dos sujeitos	107
4.3 Caracterização dos métodos	112
5 RESULTADOS	117
6 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	160
CONCLUSÕES	170
BIBLIOGRAFIA	176
ANEXOS	184

Referências utilizadas para construção destes capítulos:

- ALVIM e VALLADARES (1988) **Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura** N=3
- ARIÈS (1981) **História Social da criança e da família** N=13
- ARIÈS (1989) **A família e a cidade** N=2
- BADINTER (1985) **Um amor conquistado: o mito do amor materno** N=5
- BRANDÃO (1982) **A formação de Professores e a questão da educação das crianças das camadas populares** N=3
- BRUSCHINI (1993) **Teoria crítica da família** N=5
- CHARLOT (1986) **A mistificação pedagógica** N=4
- COSTA e outros (1990) **Brasil criança urgente: a lei** N=1
- COSTA (1981) **“Privação cultural”, “Privação linguística” e Família** N=1
- DEL PRIORE (1991/2) **História da criança no Brasil** N=3
- DORNELLES (1991) **Lecto-escrita e autonomia na pré-escola** N=1
- ENGUITA (1989) **A face oculta da escola** N=6
- FREYRE (1970) **Casa grande e senzala** N=3
- KRAMER (1992) **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce** N=2
- LIBÂNEO (1986) **Psicologia educacional: uma avaliação crítica** N=2
- LIMA e VENANCIO (1991) **Abandono das crianças negras no Rio de Janeiro** N=1
- LO BIANCO (1981) **Concepções de família em atendimento psicológico fora do consultório** N=2

- LONDOÑO (1991) **A origem do conceito menor** N=1
- MELLO (1982) **Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político** N=1
- MOURA (1991) **Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo** N=1
- OSWALD (1996) **Infância e escola: leitura e escrita como prática de narrativa** N=2
- PATTO (1981) **Introdução à psicologia escolar** N=3
- PATTO (1993) **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** N=6
- PENIN (1989) **Cotidiano e escola: a obra em construção** N=1
- PONCE (1986) **Educação e luta de classes** N=4
- REGO (1996) **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação** N=3
- RATNER (1995) **A psicologia sócio-histórica de Vigotski: aplicações contemporâneas** N=1
- SNYDERS (1984) **Não é fácil amar nossos filhos** N=3
- SOUZA (1991) **O Senado da Câmara e as crianças expostas** N=3
- VYGOTSKY (1996) **A formação social da mente** N=9

COSTA (2000)

Localização do tema infância no Sumário:

INTRODUÇÃO	12
PARTE I. A BUSCA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS	20
1. INFÂNCIA – formas de conceber e tratar a criança	23
2. VIOLÊNCIA – problemática da atualidade	43
2.1 – Sobre o conceito	43
2.2 – Dados estatísticos	67
3. EDUCAÇÃO – alternativas para o espaço escolar	81
4. REPRESENTAÇÕES – imagens e significados do vivido	95
PARTE II. APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO E AS VOZES DOS SUJEITOS	105
5. O CENÁRIO DA PESQUISA	107
5.1 - A Escola Municipal Grande Oriente	107
5.2 - O Conjunto Habitacional Rubem Berta	111
6. OS SUJEITOS DA PESQUISA	118
7. COM A PALAVRA: A CRIANÇA	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	172

Referências utilizadas para construção destes capítulos:

- ARANHA (1989) **História da educação** N=1
 ARIÈS (1981) **História social da criança e da família** N=11
 DURKHEIM (1995) **A evolução pedagógica** N=4
 FOISIL (1991) * não consta na bibliografia * N=1
 GADOTTI (1997) **História das idéias pedagógicas** N=2
 GELIS (1991) **A individualização da criança** N=4
 GOULEMOT (1991) **As práticas literárias ou a publicidade do privado** N=2
 KRAMER e LEITE (1996) **Infância: fios e desafios da pesquisa** N=5
 KUHLMAN (1998) **Infância** N=1
 MONTAIGNE (1982) **Ensaio** N=1
 PONCE (1988) **Educação e luta de classes** N=2
 REVEL (1991) **Os usos da civilidade** N=3
 RIBEIRO (1997) **O poder de infantilizar** N=1
 ROSA (1985) **A história da educação através dos textos** N=1
 ROUSSEAU (1995) **Emílio ou da Educação** N=5
 SAMPAIO (1989) **Freinet: evolução histórica e atualidades** N=1
 VARELA e ALVAREZ-URIA (1992) **A maquinaria escolar** N=2

ROSSINHOLI (2002)

Localização do tema infância no Sumário:

APRESENTAÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – Balanço Bibliográfico	18
1.1 A instrução pública no estado de São Paulo durante a Primeira República	19
1.2 Infância e modernidade	22
1.2.1 In-fans: infante, “o que não fala” - algumas relações entre infância e pensamento filosófico	22
1.2.2 A construção social da infância	24
1.2.3 Algumas implicações das relações entre infância, história da criança e história da educação	29
1.2.4 Modernidade, infância e escola	33
CAPÍTULO 2 – Nova configuração da vida paulista: condições para modernização na instrução pública	37
CAPÍTULO 3 – Expansão e organização da Instrução Pública no estado de São Paulo – 1890/1920	54
CAPÍTULO 4 – Inclusão e exclusão de parcelas da população nas escolas primárias públicas paulistas	90
4.1 Classes populares, educação popular, povo e Estado	91
4.2 Imagens de educação e escola no imaginário republicano	93
4.3 Escolarização da infância nas primeiras décadas republicanas: um processo de inclusão e exclusão	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
FONTES E BIBLIOGRAFIA	125
INSTITUIÇÕES CONSULTADAS	132

Referências utilizadas para construção deste capítulo:

- ARIÉS (1981) **História social da criança e da família** N=13
 BRAUDEL (1965) **História e Ciências Sociais: a longa duração** N=1
 CAMBI (1999) **História da Pedagogia** N=9
 COMPÈRE (1995) **L`histoire de l`education in Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s`écrit** N=6
 ELIAS (1993) **O processo civilizador: uma história dos costumes** N=1
 FINKELSTEIN (1992) **Incorporando as crianças à história da educação** N=9
 FOUCAULT (1987) **Vigiar e Punir** N=1
 GAGNEBIN (1997) **Infância e pensamento** N=5
 NARODOWSKI (2001) **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna** N=1
 POSTMAN (1999) **O desaparecimento da infância** N=1
 RIBEIRO (1997) **O poder de infantilizar** N=1
 WEBER (1982) **A política como vocação** N=1

BREGANHOLI (2002)

Localização do tema infância no Sumário:

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. DIVERSIDADE E ESCOLA: RELEVÂNCIA DO TEMA INVESTIGADO.....	14
3. INFÂNCIA: FAMÍLIA E ESCOLA COMO ESPAÇOS SOCIALIZADORES E FORMADORES.....	20
3.1. INFÂNCIA: FAMÍLIA E ESCOLA.....	24
4. INFÂNCIA DE MENINAS E MENINOS: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA SE PENSAR AS DIFERENÇAS E DESIGUALDADES.....	31
5. O ESTUDO: METODOLOGIA.....	39
5.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	42
5.2. A COLETA DE DADOS.....	43
5.3. A ANÁLISE DOS DADOS.....	50
6. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
6.1. O BAIRRO.....	54
6.2. A ESCOLA E OS ESTUDANTES.....	63
6.3. ROTINA FORA DA ESCOLA.....	68
7. INFÂNCIA DE MENINAS E MENINOS EM BAIRRO POPULAR.....	70
7.1. CADA CRIANÇA: COMO VIVE SUA INFÂNCIA.....	73
7.1.1. Primeira casa: Gabriela.....	73
7.1.2. Segunda casa: Fátima.....	83
7.1.3. Terceira casa: Edna e Eliseu.....	87
7.1.4. Quarta casa: Alexandre.....	96
7.1.5. Quinta casa: Mateus.....	101
7.2. MENINAS E MENINOS: MANEIRAS DE VER E VIVER SUA INFÂNCIA SEGUNDO GÊNERO E POSIÇÃO DE NASCIMENTO.....	110
7.2.1. FAMÍLIA.....	110
7.2.1.1. Composição familiar.....	112
7.2.1.2. Importância da família.....	113
7.2.1.3. Desempenho de papéis.....	114
7.2.1.4. Visões de família.....	121
7.2.2. ESCOLA.....	130
7.2.2.1. O que dizem sobre a relação trabalho-escola e profissão.....	132
7.2.2.2. Visões de escola.....	135
7.2.2.3. Relações na escola.....	140
7.2.2.4. Relações com o conteúdo escolar.....	146
7.2.2.5. Trajetória escolar.....	149
8. RECONHECER A DIVERSIDADE, AS DIFERENÇAS E AS DESIGUALDADES PARA DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO.....	153
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161

Referências utilizadas para construção deste capítulo:

- APPLE (1998) **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparative da história e ideologia** N=1
- ARIÈS (1981) **História social da criança e da família** N=2
- BAKHTIN (1999) **Marxismo e filosofia da linguagem** N=2
- BARBIERI (1991) **Sobre la categoria gênero: uma introdución teórico-metodológica** N=6
- BREGANHOLI e MELLO (1999) **Quem são as crianças que vão à escola pública de bairro periférico?** N=6
- BERENBLUM (1994) **A lenguaje y escuela** N=2
- CARVALHO (1998) **Gênero e trabalho docente: em busca de referencial teórico** N=3
- CARVALHO e VIANNA (1994) **Educadores e mães de alunos: um (des)encontro** N=1

- DIAS DA SILVA (1991) **Da palmada à psicologia aplicada** N=6
- DUQUE-ARRAZOLA (1997) **O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza** N=3
- EDWARDS (1997) **Os sujeitos no universo da escola** N=3
- ELKIN (1968) **A criança e a sociedade: o processo de socialização** N=3
- FONSECA (1989) **Pais e filhos na família popular (início do século XX)** N=2
- GARCIA (1998) **não consta** N=2
- GINZBURG (1987) **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição** N=1
- GRACIANO (1975) **Contribuições da psicologia contemporânea para a compreensão do papel da mulher** N=2
- GUSMÃO (1999) **Infância e escola em famílias negras em São Paulo** N=2
- HEILBORN (1997) **O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro** N=6
- HELLER (2000) **O cotidiano e a história** N=8
- KALCKMANN (1998) **Incursões ao desconhecido: percepções de homens sobre saúde reprodutiva e sexual** N=1
- MADEIRA (1997) **A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão** N=3
- MARQUES (1994) **Linguagem e aprendizagem** N=5
- MELLO (1998) **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental** N=2
- MOREIRA (1998) **Multiculturalismo, currículo e formação de professores** N=2
- MUSZKAT (1998) **Violência de gênero e paternidade** N=3
- PERRENOUD (1995) **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar** N=1
- ROMERO (1992) **Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmitificação** N=2
- SAFFIOTI (1997) **No final da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual** N=1
- SCOTT (1990) **Gênero: uma categoria útil de análise histórica** N=3
- SILVA (1985) **A pedagogia do feminino: análise de um ritual de apresentação da menina à sociedade** N=2
- TEDRUS (1998) **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e escolinhas de Campinas** N=1
- TELLES (1990) **Família e trabalho: precariedade e pauperismo na grande São Paulo** N=1
- VIANNA (1998) **Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério** N=2

FLOR (2003)

Localização do tema infância no Sumário:

1	INTRODUÇÃO	01
1.1	Proêmio	08
1.2	O percurso de construção do objeto	12
1.3	O caminho metodológico: o árduo trabalho das escolhas	17
1.4	A organização do texto	19
2	INFÂNCIA: DESSACRALIZANDO O SAGRADO	26
2.1	O conceito de infância na modernidade: o anjo profanado	42
2.2	Alguns aspectos da infância no pensamento pedagógico brasileiro: a sagrada infância no país do futuro ...	48
3	INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: TECITURAS INICIAIS DE UMA RELAÇÃO	52
3.1	A conformação da formação de professores para as séries iniciais da escolaridade: caminhando sobre o fio da navalha	64
3.2	A infância na formação de professores para as séries iniciais: da centralidade à sombra	81
4	A TERRENALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC	85
4.1	O curso de Pedagogia da UFSC: a opção pela formação do professor das séries iniciais	91
4.2	O perfil dos sujeitos de pesquisa	93
4.3	Na busca pela infância, o encontro com os espectros	112
4.4	Diante da infância: estranhamentos e possibilidades	115
4.4.1	O estranhamento das alunas: o desconhecimento da finalidade formativa do Curso de Pedagogia da UFSC	118
4.4.2A	indefinição quanto à formação do pesquisador ou do professor	121
4.4.3O	encontro das alunas com a infância no interior da escola pública	124
4.4.4O	caráter idealista da formação	126
4.4.5As	fragilidades e possibilidades da formação de professores das séries iniciais no Curso de Pedagogia da UFSC	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE VOLTA ÀS INTERROGAÇÕES	137
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

Referências utilizadas para construção deste capítulo:

- ABBAGNANO (2000) **Dicionário de Filosofia** N=1
 ANFOPE (1992) **Documento Final** N=5
 ARIÈS (1981) **História Social da Infância e da Família** N=8
 ARROYO (1999) *não consta na bibliografia* N=1
 AURÉLIO (199-) **Novo dicionário** N=1
 BENJAMIN (1994) **Magia e técnica, arte e política** N=1
 BENJAMIN (1984) **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação** N=2
 BERMAN (1995) **Tudo que é sólido se desmancha no ar** N=1
 BOTO (2002) **O desencantamento da criança: entre a renascença e o século da luzes** N=3
 BRASIL (1998) **Referenciais para a formação de professores** N=1
 BRASIL (2000) **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior** N=1
 BRZEZINSKI (1996) **Pedagogia, pedagogos e formação de professores** N=5
 CAMBI (1999) **História da Pedagogia** N=14
 COMENIUS (2002) **Didática Magna** N=5
 DAMAZIO (1991) **O que é criança** N=1
 DA ROS (1999) **Fala pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC** N=2

EVANGELISTA (2002) **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)** N=3
 FREITAS e KUHLMANN JR (2002) **Os intelectuais na história da infância** N=2
 HERDER (199-) **Dicionário de Filosofia** N=1
 JENKS (2002) **Constituindo a criança** N=1
 KOHAN (1999) **Filosofia e infância** N=3
 KUHLMANN JR (1998) **Infância, história e educação** N=3
 LAJOLO (2001) **Infância de papel e tinta** N=1
 LDBEN/1996 N=6
 LUFT (1998) **Minidicionário** N=1
 NAGLE (2001) **Educação e sociedade na primeira república** N=8
 NARODOWSKI (2001) **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna** N=4
 PEREIRA (1984) **Apresentação da edição brasileira [Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação]** N=1
 PINTO (1997) **A infância como construção social** N=1
 QUINTEIRO (2000) **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos** N=1
 QVORTROUP (1999) **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social** N=1
 RENK (2000) **Dicionário nada convencional** N=1
 ROUSSEAU **Emílio ou Da Educação** N=1
 SARMENTO (2000) **Infância: paradigma, correntes e perspectivas** N=1
 SCHEIBE (2001) **A reforma como política educacional no campo da formação de professores: a perspectiva global e pragmática das atuais reformas** N=1
 SCHMIDT (1997) **Infância: sol do mundo** N=3
 TANURI (2000) **História da formação de professores** N=15
 UFSC (199-) (a) **História do curso de Pedagogia da UFSC: indícios** N=4
 UFSC (199-) (B) **Avaliação do curso de Pedagogia** N=1
 UFSC (1994) **Alteração Curricular 1995-1** N=3

PINTO (2003)

Localização do tema infância no Sumário:

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA DA PESQUISA	25
CAPÍTULO 1	
TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: O (DES)CONFINAMENTO DA INFÂNCIA	31
1.1 TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES X TEMPO E ESPAÇO DA INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	35
1.1.1 Tempo e espaço da infância na escola	37
1.1.2 Tempo e espaço da infância na educação infantil	43
1.2 TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: UMA VISÃO HISTÓRICA	50
1.2.1 Aspectos históricos e sociológicos do tempo e do espaço escolares	56
1.3 UMA ESCOLA PARA A CRIANÇA: O ESPAÇO CONSTRUÍDO COMO LUGAR DA INFÂNCIA	59
CAPÍTULO 2	
ALGUMAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM A CRIANÇA	69
2.1 A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO-ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A CRIANÇA, SUJEITO DESTA PESQUISA	75
2.2 DANDO “VEZ” E “VOZ” ÀS CRIANÇAS NA ESCOLA	80
CAPÍTULO 3	
A CONDIÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA NA ESCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO	90
3.1 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA: UM RETRATO EM BRANCO E PRETO	90
3.2 ERA UMA VEZ UMA ESCOLA	105
CAPÍTULO 4	
O TEMPO E O ESPAÇO DO BRINCAR NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS:	128
4.1 SOBRE SI MESMAS...	128
4.2 SOBRE A ESCOLA...	133
4.3 SOBRE O TEMPO PARA BRINCAR NA ESCOLA...	138
4.4 SOBRE O ESPAÇO PARA BRINCAR NA ESCOLA...	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167

Referências utilizadas para construção deste capítulo:

- ABBAGNANO (2000) **Dicionário de Filosofia** N=2
- AURAS (1991) **Poder oligárquico catarinense: da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”** N=2
- AURÉLIO (1995) **Dicionário básico de Língua Portuguesa** N=2
- BATISTA (1998) **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido** N=4
- BARBOSA (2000) **Fragmentos sobre a rotinização da infância** N=1
- CAMBI (1999) **História da Pedagogia** N=3
- DEMARTINI (2002) **Infância, pesquisa e relatos orais** N=1
- ELIAS (1998) **Sobre o tempo** N=1
- ENGUITA (1989) **A face oculta da escola** N=1
- ESCOLANO (1997) **La memoria de la escuela** N=5
- ESCOLANO (1998) **Espaço-escola e currículo** N=3
- FARIA (1999) **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil** N=3
- FARIA FILHO e VIDAL (2000) **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil** N=3
- FRANÇA e CARVALHO (1988) **Creche: espaço físico** N=5
- FRANÇA (1994) **Caos – espaço - educação** N=2
- GODÍNEZ (1990) **Espacio escolar y reforma de la enseñanza. Una propuesta de centro para la Educación Primaria** N=1

- GONÇALVES (1996) **Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente** N=7
- GONÇALVES (2000) **Gênese da Diretoria de Instrução Pública na Província de Santa Catarina: 1830-1858** N=4
- LIMA (1989) **A cidade e a criança** N=7
- LIMA (1994) **A importância da qualidade de espaço na educação das crianças** N=7
- LIMA (1995) **Arquitetura e educação** N=2
- MOLLO-BOUVIER (1998) **Les rites, les temps et la socialisations des enfants** N=3
- NÓBREGA (2000) **Ensino público, nacionalidade e controle social: política oligárquica em Santa Catarina na Primeira República** N=3
- PERROTTI (1990) **Confinamento cultural, infância e leitura** N=2
- PETITAT (1994) **Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente** N=2
- RUIZ (1994) **El espacio escolar** N=1
- ROCHA (1999) **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** N=1
- ROSEMBERG (1997) **O valor simbólico do prédio escolar** N=2
- SALES (2000) **O valor simbólico do prédio escolar** N=3
- SARMENTO e PINTO (1997) **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo** N=1
- SOARES (1997) **Direitos da criança: utopia ou realidade** N=1
- THOMPSON (1991) **O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial** N=1
- TRAGTEMBERG (1985) **O saber e o poder** N=1
- VIÑAO FRAGO (1994) **Tiempo, historia y educación** N=1
- VIÑAO FRAGO (1997) **Lugares y tiempos en la escuela** N=2
- VIÑAO FRAGO e ESCOLANO (1998) **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa** N=4
- VIÑAO FRAGO (2000) **El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico** N=7